

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**BEM-ESTAR NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: PAPEL DAS  
EXIGÊNCIAS E DOS RECURSOS PERCEBIDOS NO CONTEXTO  
ACADÉMICO E DAS ATIVIDADES DE VOLUNTARIADO**

**Célia Palma Figueira**

**DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA**

Psicologia da Educação

**2013**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**BEM-ESTAR NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: PAPEL DAS  
EXIGÊNCIAS E DOS RECURSOS PERCEBIDOS NO CONTEXTO  
ACADÉMICO E DAS ATIVIDADES DE VOLUNTARIADO**

**Célia Palma Figueira**

Tesa orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto e pela  
Professora Doutora Maria Luísa Lima especialmente elaborada para a obtenção do grau  
de doutor em Psicologia especialidade em Psicologia da Educação

**2013**



A todos os que dedicam uma parte da sua vida  
à busca de conhecimento e à realização de ações concretas  
para melhorar a vida de outros.



## **AGRADECIMENTOS**

No final deste processo sinto-me muito grata por ter conseguido superar tantas etapas, falo em nome pessoal para agradecer mas este é um trabalho coletivo com uma parceira inestimável: Prof<sup>a</sup> Alexandra Marques Pinto. Ultrapassou todas as expetativas, que já eram muito elevadas e aliás uma das principais razões para iniciar esta caminhada.

MUITO OBRIGADA por ter acreditado em mim e ter dito inúmeras vezes que valia a pena continuar. E valeu mesmo a pena!

À Prof<sup>a</sup> Luísa Lima agradeço ter acreditado nas minhas capacidades e ter testado a minha resistência a desafios sempre maiores.

Ao Prof. Cícero, apesar de ter entrado no projeto na fase final, foi uma ajuda muito, muito importante e fez-me renovar o meu gosto pela Estatística para além de ter sempre uma palavra de desafio a nível humano.

Foram muitos os professores da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação que apoiaram este trabalho com palavras de incentivo, apoios técnicos diversos, cartas de recomendação, conselhos amigos e científicos. Obrigada pelas vossas palavras sempre generosas, carinhosas e sábias: Isabel Narciso, Teresa Ribeiro, Rita Francisco, Maria João Alvarez, Maria José Chambel, Luís Curral, Rute Pires, Rosa Novo, Alexandra Barros, Ana Margarida Veiga Simão, João Barroso, Helena Peralta, João Justo, Wolfgang; Arlette, Salomé, Estela Costa, Natália Alves ...e a todos os que perguntaram carinhosamente: “Como vão os trabalhos?”. Estas perguntas foram ímpetos positivos para o trabalho noturno que acompanhou os últimos meses de escrita e concentração.

A todos os colegas da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação de quem sempre senti todo o apoio. Este agradecimento é para todos vós: da divisão administrativa e financeira, da divisão dos serviços técnicos, da divisão académica (um abraço especial para a Doris que soube apoiar-me mesmo quando a vida a desafia a

cuidar de si acima de tudo o resto), da divisão de documentação, secretariados e assessorias. Estou especialmente grata às minhas colegas do GAPE e a todas as colaboradoras que de forma exemplar me substituíram nas minhas ausências, enriquecendo ainda mais o trabalho realizado. Um abraço para cada um de vós e espero que este meu trabalho sirva de estímulo para os vossos sonhos académicos.

Aos docentes da FCSH da UNL agradeço o estímulo intelectual e o incentivo à finalização deste trabalho. Obrigada Prof<sup>a</sup> Brigitte, João Nogueira, M<sup>a</sup> do Carmo e, especialmente, ao Prof. António Candeias por não ter podido agradecer-lhe pessoalmente.

Estou muito grata a todos os professores que me abriram as portas das suas aulas para que pudesse chegar junto dos estudantes e recolher as suas respostas. Também a todos os estudantes que participaram neste estudo o meu muito obrigado e espero que continuem a contribuir para que deste e doutros modos a ciência aconteça!

AMIGOS, esta palavra para mim (hoje) significa apoio, ajuda, carinho e esperança.

Espero que ao lerem estas palavras sintam o que eu senti quando partilhava com cada um de vós esta minha caminhada: força e alegria para viver cada dia com a intensidade de uma vida. Obrigada Noca (amiga do coração), Pablo, Pilar, Rosarinho, Marta, Manuela, Fátima, Anabela, Sofia C., Sofia (quem disse que os grandes amigos se fazem na adolescência? Nunca é tarde para descobrir grandes amigos).

Toda a minha família abraçou este projeto como se fosse seu. Nesta fase final pude ver a alegria e o sentimento de tarefa cumprida em todos eles: a minha mãe ficou mais leve e saio-lhe um peso de cima: a sua filhota tinha superado mais uma das suas aventuras e agora talvez se “acalme”...O meu pai disse tudo com os olhos “ Já está! Muito bem!”, os meus sogros partilharam a notícia com quem apareceu como um feito a registar no álbum de família.



Cá em casa está “tudo bem” e agradeço a todos por terem conseguido manter o barco em andamento (embora um pouco mais desarrumado), à Maria por ter resolvido tantas questões importantes na sua vida sem precisar muito da mãe, ao Vicente por ter crescido tão rápido que me deixou seguir o meu caminho sem me chamar e à Sofia por todas as vezes que dizias: ” vens-me deitar?” e eu respondia: “hoje não pode ser, está bem?” E tu perdoavas-me! Ao meu amor por ter aguentado a solidão dos serões e dos domingos e ainda ter a paciência de me ajudar.



O trabalho de investigação conducente a esta dissertação foi co-financiado por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI 2010) e do Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (POS\_C) do III Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006), através da Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/81154/2011, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, durante o ano de 2012



### **DECLARAÇÃO**

De acordo com o artigo 41º do Regulamento de Estudos Pós-Graduados da Universidade de Lisboa, aprovado pela Deliberação da Reitoria nº 1506/2006, esta dissertação engloba artigos científicos submetidos para publicação em revistas internacionais indexadas, em colaboração com outros autores. A autora declara que foi responsável pela recolha de dados, análise e interpretação dos resultados, assim como pela redação, submissão e revisão dos manuscritos dos artigos enviados para publicação.

Célia Palma Figueira

Maio de 2013



## RESUMO

Com a presente dissertação procurámos compreender a perceção de bem-estar (*burnout e engagement*) académico e de bem-estar subjetivo (emocional, psicológico e social) nos estudantes do ensino superior, a partir da perceção de exigências e recursos do contexto académico e variáveis pessoais (prática de voluntariado). Realizámos três estudos longitudinais recorrendo a pressupostos do modelo das exigências e dos recursos, JD-R (Demerouti et al., 2001) e um estudo de adaptação de uma medida de bem-estar subjetivo (estudo 2): *Mental Health Continuum – Long Form* (MHC-LF) – *for adults* (Keyes, 2007) a uma amostra de estudantes da Universidade de Lisboa (N=465). No primeiro estudo longitudinal (estudo 1) analisámos as relações de influência da perceção de exigências e de recursos no início do ano letivo (T1) na perceção de bem-estar académico (*burnout e engagement*) no final do ano letivo (T2) (N=128). Os resultados suportaram parcialmente as hipóteses previstas: a perceção de mais recursos em T1 influenciou negativamente a perceção de *burnout* em T2. No segundo estudo longitudinal (estudo 3) estudámos as relações de influência entre as exigências e os recursos percebidos em T1 e o bem-estar subjetivo (emocional, psicológico e social) em T2 (N=128). Encontrámos relações significativas em cada momento do ano letivo e ao longo do ano: a perceção de mais pressão de tempo em T1 influenciou positivamente a perceção de mais bem-estar emocional em T2 e a perceção de mais clareza de papel em T2 influenciou a perceção de menos bem-estar emocional em T2. No último estudo (estudo 4) alargámos a aplicação de pressupostos do modelo JD-R à variável pessoal – prática de voluntariado. Verificámos uma relação de influência positiva entre a prática de voluntariado no início do ano letivo (T1) e níveis de bem-estar emocional, no final do ano letivo (T2).

**Palavras-Chave:** Estudantes do ensino superior; exigências; recursos; bem-estar académico; bem-estar subjetivo; voluntariado.





## ABSTRACT

This dissertation sets out to understand the perception of academic well-being (burnout and engagement) and subjective well-being (emotional, psychological and social) in higher education students, on the basis of their perception of the demands and resources of the academic setting and personal variables (volunteering practice). Three longitudinal studies were conducted by using the assumptions of the Job Demands-Resources Model (JD-R), (Demerouti et al., 2001) and an adaptation study of a subjective well-being measure (study 2), *Mental Health Continuum – Long Form* (MHC-LF) – *for adults* (Keyes, 2007), to a sample of students from the University of Lisbon (N=465). In the first longitudinal study (study 1), influence relations of academic demands and resources perception at the beginning of the school year (T1) on the perception of academic well-being (burnout and engagement) at the end of the school year (T2) (N=128) were analysed. The results partially supported the anticipated hypotheses: the perception of more resources at T1 negatively influenced the perception of burnout at T2. In the second longitudinal study (study 3), the influence relations between the perceived academic demands and resources at T1 and subjective well-being (emotional, psychological and social) at T2 (N=128) were studied. Significant relations were found at each point of the school year and throughout the year: perception of more time pressure at T1 positively influenced perception of more emotional well-being at T2 and perception of role clarity at T2 influenced the perception of less emotional well-being at T2. In the last study (study 4), application of the JD-R model assumptions was extended to the personal variable – volunteering practice. A positive influence relation was found between volunteering practice at the beginning of the school year (T1) and levels of emotional well-being at the end of the school year (T2).

**Key-words:** Higher education students; demands; resources; academic well-being; subjective well-being; volunteering.



## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii
<b>CAPÍTULO I - Introdução</b>	1
Estudantes do Ensino Superior: estudos e modelos	3
Modelos de Bem-Estar: bem-estar – construto multidimensional	11
Contexto de Ensino Superior: JD-R, exigências e recursos nas organizações de ensino superior, processos de adaptação e bem-estar acadêmico	17
Voluntariado: ações de envolvimento; de crescimento e de bem-estar	21
Desenho da investigação e enquadramento dos estudos	26
<b>CAPÍTULO II – Estudos Empíricos</b>	33
Resources and demands in higher education: impact on students' academic well-being.	35
Abstract	35
Introduction	36
Method	42
Results	46
Discussion	52
Adaptação da Mental Health Continuum – LF– for adults em estudantes universitários portugueses	57
Resumo	57
Abstract	58
Introdução	59
Metodologia	66
Resultados	71
Discussão	80
How can academic resources and demands contribute to the subjective well-being of students?	85
Abstract	85
Introduction	86
Method	91
Results	94
Discussion	104
Being a volunteer while I am studying makes me feel good!	111
Abstract	111

Introduction _____	112
Study 1 _____	117
Method _____	117
Results _____	119
Study 2 _____	122
Method _____	122
Results _____	126
Discussion _____	140
<b>CAPÍTULO III – Conclusões _____</b>	<b>145</b>
Discussão integrada e considerações finais _____	147
JD-R como explicação do bem-estar dos estudantes do ensino superior a partir da percepção do contexto organizacional ao longo do ano letivo _____	149
A percepção de bem-estar em dois momentos do ano letivo: início do ano; período de exames _____	154
Voluntariado, que papel na percepção de bem-estar _____	157
Voluntariado: características e motivações _____	158
Contributos para investigações futuras _____	160
Limitações _____	161
Indicações para estudos futuros _____	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____</b>	<b>167</b>
ANEXO 1 - Protocolo de Investigação _____	191

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Table 1.</b> DESCRIPTIVE STATISTICS, CORRELATIONS AND ALFA VALUES ( $N = 128$ ).....	48
<b>Table 2.</b> COMPARISON OF THE ADJUSTMENT INDICATORS OF THE FOUR TESTED MODELS .....	50
<b>Tabela 3.</b> PERCENTAGEM DE SEXO MASCULINO E FEMININO EM FUNÇÃO DE CURSO FREQUENTADO. COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DOS DIFERENTES CURSOS QUANTO AO SEXO (QUI- QUADRADO) .....	67
<b>Tabela 4.</b> CORRELAÇÕES, MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DAS 13 MEDIDAS DE BEM-ESTAR .....	72
<b>Tabela 5.</b> COMPARAÇÃO DE INDICADORES DE AJUSTAMENTO DOS SETE MODELOS TESTADOS .....	76
<b>Tabela 6.</b> CORRELAÇÕES, MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO ENTRE AS SUBESCALAS DA MHC-LF E AS DIMENSÕES DE BEM-ESTAR E MAL-ESTAR ACADÊMICO.....	78
<b>Table 7.</b> DESCRIPTIVE STATISTICS, CORRELATIONS AND ALFA VALUES ( $N = 128$ ).....	96
<b>Table 8.</b> GOODNESS-OF-FIT OF THE TESTED MODELS (CROSS-SECTIONAL ANALYSES) ( $N = 128$ )..	97
<b>Table 9.</b> SIGNIFICANTS STANDARDISED COEFFICIENTS OF THE PREDICTORS OF THE WELL-BEING IN T1 AND T2 ( $N = 128$ ).....	97
<b>Table 10.</b> GOODNESS-OF-FIT OF THE MODELS TESTED (CROSS-LAGGED ANALYSES) ( $N = 128$ ).....	99
<b>Table 11.</b> GOODNESS-OF-FIT INDEXES OF THE MODELS WITHOUT PSS AND SWB (CROSS-LAGGED ANALYSES) ( $N = 128$ ).....	102
<b>Table 12.</b> ESTIMATED PARAMETERS FOR THE PREDICTORS OF VOLUNTEERING USING LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS .....	120
<b>Table 13.</b> .....	128
<b>Table 14.</b> COMPARISON OF THE ADJUSTMENT INDICATORS OF THE FOUR TESTED MODELS (ACADEMIC WELL-BEING) .....	130
<b>Table 15.</b> DESCRIPTIVE STATISTICS, CORRELATIONS AND ALFA VALUES (SUBJECTIVE WELL BEING) ( $N = 128$ ). .....	133
<b>Table 16.</b> COMPARISON OF THE ADJUSTMENT INDICATORS OF THE FOUR TESTED MODELS (SUBJECTIVE WELL-BEING) .....	135
<b>Table 17.</b> COMPARISON OF THE ADJUSTMENT INDICATORS OF THE FOUR TESTED MODELS (EMOTIONAL AND SOCIAL WELL-BEING).....	138



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> VISÃO GLOBAL E SISTEMATIZADA DOS ESTUDOS .....	32
<b>Figure 2.</b> EFFECTS OBSERVED IN $M_2$ (DIRECT CAUSALITY) AND THE CORRELATIONS AT T1 AND T2 .....	51
<b>Figura 3.</b> MHC-LF, MODELO TRIDIMENSIONAL DE 2ª ORDEM .....	77
<b>Figure 4.</b> STANDARDISES COEFFICIENTS OBSERVED IN DIRECT CAUSALITY MODEL. ....	100
<b>Figure 5.</b> STANDARDISES COEFFICIENTS OBSERVED IN THE DIRECT CAUSALITY MODEL WITHOUT PSS AND SWB .....	103
<b>Figure 6.</b> EFFECTS OBSERVED IN $M_2$ (DIRECT INFLUENCE) AND THE CORRELATIONS AT T1 AND T2 (ACADEMIC WELL-BEING) .....	131
<b>Figure 7.</b> EFFECTS OBSERVED IN $M_2$ (DIRECT INFLUENCE) AND THE CORRELATIONS AT T1 AND T2 (SUBJECTIVE WELL-BEING) .....	136
<b>Figure 8.</b> EFFECTS OBSERVED IN $M_2$ (DIRECT INFLUENCE) AND THE CORRELATIONS AT T1 AND T2 (EMOTIONAL AND SOCIAL WELL-BEING) .....	139





## CAPÍTULO I - Introdução

---



A psicologia enquanto ciência evoca múltiplos objetos de estudo, organizando o questionamento e o conhecimento sobre a realidade do comportamento humano através do estudo de grupos específicos e de processos do funcionamento intra e interindividuais. No presente trabalho, como em muitos outros, a definição do objeto de estudo surge como o primeiro desafio cuja delimitação acompanha todo o processo de revisão de literatura que se segue.

Começamos pelo interesse em compreender melhor o comportamento de um grupo específico, os estudantes do ensino superior, e identificar as condições que podem contribuir para promover o seu bem-estar, nomeadamente o modo como percebem o contexto académico, e como a decisão pessoal de praticar voluntariado intervêm nesse processo. O foco da investigação parte de um primeiro olhar sobre o estudante enquanto ator de um contexto educacional no qual tem de resolver múltiplas tarefas académicas em paralelo com as tarefas de desenvolvimento psicossocial, próprias da fase de ciclo de vida em que se encontra.

## **Estudantes do Ensino Superior: estudos e modelos**

Na análise da literatura no âmbito da psicologia sobre os estudantes do ensino superior encontramos três abordagens distintas: Estudo dos processos de transição e respetivos impactos psicológicos; estudo dos processos de desenvolvimento pessoal e social e, ainda, o estudo dos processos de adaptação a novos contextos e novas tarefas. Em paralelo com estas abordagens iremos destacar uma ideia transversal a diferentes estudos: a perceção das vivências dos estudantes como desafios ou ameaças ao seu bem-estar. Por último iremos rever algumas ideias relativas ao papel das instituições do ensino superior na promoção do desenvolvimento pessoal, da saúde mental e do bem-estar dos estudantes.

Os processos de transição surgem como paradigma de mudança que acompanha momentos significativos da vida dos estudantes – a saída do ensino secundário e entrada no ensino superior (processos de escolha vocacional; saída de casa da família de origem; adaptação a novas formas de

ensino/aprendizagem; processos de socialização a novas comunidades/práticas culturais; entre outros) (Almeida, Soares, & Ferreira, 1998; Rosário, Núñez, & Pienda, 2006); a transição para o mercado de trabalho e, mais recentemente, a transição do 1º ciclo para o 2º ciclo (enquadramento da adequação das orientações provenientes da Declaração de Bolonha, 1999).

Vários autores focam a sua atenção nestes processos em geral e no início do percurso académico, em particular, (Aspinwall & Taylor, 1992; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006; Dias, 2006; Jones & Frydenberg, 1998; Leong & Bonz, 1997; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006) concluindo que este período é crítico e pode ser um momento privilegiado da intervenção no sentido de responder ao aumento dos sintomas de ansiedade nas primeiras semanas de frequência do ensino superior (Jones & Frydenberg, 1998). Alguns destes autores identificam as tarefas, o ambiente académico e a representação social do estudante do ensino superior como fatores de risco para o seu bem – estar (Cooke et al., 2006; Dias, 2006). O ingresso neste nível de ensino implica o confronto com um ambiente de ensino - aprendizagem menos estruturado, onde as normas, expectativas e exigências colocadas aos estudantes são mais ténues e ambíguas, mas onde, simultaneamente, é esperado que manifestem maiores níveis de iniciativa, independência e autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para os atingir (Soares et al., 2006).

Os trabalhos desenvolvidos nesta área contribuem para a caracterização das tarefas que os estudantes desenvolvem e dos contextos em que o fazem, aumentando o conhecimento sobre a realidade vivida e proporcionando a aferição de estratégias organizacionais e individuais promotoras de bem-estar nestas fases de transição (Sax, Bryant, & Gilmartin, 2002; Silva & Ferreira, 2007; Weare, 2010), nomeadamente a importância das relações interpessoais com pares, família e professores, características pessoais à entrada do ensino superior e características institucionais e académicas quanto aos níveis de competitividade e de desafio (Soares et al., 2006; Swanson, 2006).

A par das transições próprias do ingresso no ensino superior os estudantes enfrentam também desafios colocados pela transição desenvolvimentista da adolescência para a idade adulta. Numa revisão de literatura sobre os processos de transição para a idade adulta nos diferentes países da Europa, constata-se que são múltiplas as diferenças ao nível da realização de tarefas de autonomia e de integração no mercado de trabalho, no entanto, é comum ao jovem adulto europeu a presença de uma moratória de desenvolvimento para exploração da identidade, de estilos de vida e de carreira (Buchmann & Kriesi, 2011).

Na abordagem desenvolvimentista os trabalhos da década de 90 evidenciam um esforço de classificação das tarefas de desenvolvimento do estudante do ensino superior e, de um modo global, consideram as seguintes: desenvolvimento de competências transversais, construção da autonomia, estabelecimento de relações interpessoais maduras (desenvolvimento da intimidade) e aquisição/consolidação da identidade (Chickering & Reisser, 1993). A realização adequada destas tarefas, para muitos autores, depende da existência de oportunidades de exploração de alternativas, de escolhas e de compromissos. Diferentes atores do contexto do ensino superior, professores, agentes da academia, conselheiros, familiares, pares, entre outros, podem constituir-se como pólos facilitadores dessas oportunidades de exploração permitindo ao estudante comprometer-se com as escolhas que faz (Silva & Ferreira, 2003; 2007). Vão nesse sentido as conclusões de estudos relativos ao comportamento académico e a todas as variáveis que podem contribuir para melhores resultados escolares e melhor envolvimento dos estudantes na comunidade académica (Weare, 2010; Winne & Nesbit, 2010). O estudo das interações entre as características institucionais do ensino superior e as características pessoais e familiares do estudante permite concluir sobre a sua influência na qualidade do desenvolvimento do estudante e no seu ajustamento académico e social. Estas teorias apontam um conjunto de fatores que promovem o ajustamento e o desenvolvimento do jovem adulto: o ambiente institucional, as experiências dos estudantes (nos diversos contextos de vida, incluindo a família) e as interações com os agentes socializadores (Astin, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005).

Ainda na abordagem desenvolvimentista ganha destaque o indivíduo – estudante e evidenciam-se os estudos e programas de intervenção relativos ao desenvolvimento de competências cognitivas e vocacionais (Bastos, 1998; Veiga, 2008). Considera-se, ainda, que o desenvolvimento humano, em geral, e interpessoal, em particular, é um desenvolvimento - em - contexto (Campos, Costa, & Menezes, 1993). Importa, para estes autores, conhecer o clima social e os processos de socialização, de modo a construir programas no domínio da educação psicológica deliberada.

Os diversos estudos referidos evidenciam que as tarefas académicas e desenvolvimentistas e o contexto em que se resolvem constituem um par indissociável. Contudo sublinha-se uma visão do indivíduo como agente ativo do seu desenvolvimento, aspeto esse já amplamente explicado pela psicologia do desenvolvimento. Os modelos explicativos do desenvolvimento referem-se ao princípio epigenético (o desenvolvimento ocorre no sentido de uma progressiva diferenciação e integração das diversas partes, seguindo uma sequência bem determinada), ao conceito de crise normativa (momento em que o indivíduo tem que escolher entre as alternativas do percurso a seguir, resolver conflitos/desequilíbrios do *self*) e ao conceito de estágio (intervalo de tempo durante o qual o indivíduo resolve as crises e as tarefas de desenvolvimento adequada ou inadequadamente) (Erikson, 1976; Havighurst, 1973; Marcia, 2002).

As teorias do desenvolvimento do jovem adulto sublinham a existência de um potencial de crescimento independente das características do contexto, por um lado, mas em interação com o meio, por outro. Esse potencial resulta da necessidade de resolver dilemas que se impõe em diferentes fases de vida. Erikson (1976) defende que o desenvolvimento individual resulta da interação entre as dinâmicas internas do indivíduo e o ambiente externo. Um dos grandes contributos deste autor, segundo Sprinthall e Collins (1999), é promover a compreensão do desenvolvimento humano como assente numa relação tríplice: indivíduo, ambiente social imediato e influências do contexto histórico, cuja interação pode definir o grau de ajustamento do indivíduo se entendermos

que o processo de desenvolvimento leva à resolução de crises e a novos equilíbrios (Erikson, 1976; Marcia, 2002).

O estudo dos processos de ajustamento e/ou adaptação constitui a terceira abordagem que queremos destacar. Um significativo conjunto de investigadores tem-se dedicado ao estudo dos estilos e estratégias de *coping* que o estudante do ensino superior privilegia para lidar com os fatores de *stress* com que se confronta, e da sua relação com os processos de ajustamento (Figueira & Marques Pinto, 2005; Leong & Bonz, 1997) destacando, deste modo, as características individuais do estudante como fator de adaptação à sua vida académica. Na perspetiva destes estudos, os estudantes diferenciam-se quanto ao perfil de estratégias que utilizam para gerir situações de *stress*. Tais diferenças interferem com o seu grau de adaptação e os níveis de ansiedade percecionados ao longo do percurso académico e/ou em situações de maior pressão emocional (e.g. períodos de avaliação). Por um lado, verifica-se que, tendencialmente, as estratégias de *coping* orientadas para a resolução dos problemas encontrados são preditoras de melhor ajustamento académico (Leong & Bonz, 1997) e, por outro lado, que estratégias de regulação emocional, negação e evitamento têm uma relação positiva com níveis mais elevados de ansiedade (Figueira & Marques Pinto, 2005).

Nesta linha de estudos sobre os processos de adaptação, alguns autores consideram o bem-estar como um índice de adaptação. Para estes, os efeitos das estratégias de *coping* usadas para gerir as situações stressantes são medidos de acordo com o grau de promoção, manutenção ou restabelecimento do bem-estar psicológico (Lazarus & Folkman, 1984). Por exemplo Bizarro (1999) conceptualiza o bem-estar psicológico, enquanto indicador de adaptação, como ausência ou menor frequência / intensidade de sintomas negativos e simultaneamente presença ou maior frequência / intensidade de sintomas positivos de bem-estar.

Para além da distinção entre abordagens explicada sucintamente nos parágrafos anteriores, emerge, dos estudos sobre o ensino superior, uma ideia central que se refere ao fato do percurso do estudante poder constituir uma ameaça ou um desafio ao seu bem – estar. Vários estudos apontam

para um declínio significativo nos níveis de bem-estar na transição para o ensino superior (Cooke et al., 2006; Sax et al., 2002). O nível de risco pode variar em diferentes fases do percurso: a entrada no ensino superior é identificada como o pior momento e volta a piorar no final do 1º ciclo (Bewick et al., 2010). Outros autores encaram os períodos de transição e de vivência académica como desafios (Soares et al., 2006), referindo-se ao fato do ingresso no ensino superior muitas vezes confrontar o estudante com a necessidade de ser autónomo, decidir quem é e o que quer fazer da sua vida (tarefas identificadas anteriormente).

Numa perspetiva de compreensão dos processos que podem contribuir para a promoção do bem-estar e do sucesso académico, transformando ameaças em desafios, Llorens e colaboradores (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007) concluem, num estudo empírico com estudantes espanhóis, que os recursos associados à tarefa, as crenças de auto – eficácia e o bem-estar (medido pela perceção de *engagement*) têm relações recíprocas positivas, ao longo do tempo, confirmando o modelo de “*gain spirals*” proposto pela Teoria da Conservação dos Recursos (COR).<sup>1</sup> Segundo este estudo, a perceção de autoeficácia (recurso pessoal) funciona como mediador entre os recursos associados à tarefa e a perceção de *engagement*. Os autores consideram que estes resultados desafiam as instituições de ensino superior a proporcionarem melhores recursos para a realização das tarefas académicas. Desse modo poderão contribuir para o movimento positivo da espiral de ganhos.

Na literatura sobre a relação entre saúde mental e educação encontramos um reconhecimento generalizado do papel das escolas na promoção da saúde mental, ajudando a criar cidadãos atentos, capazes de se compreenderem a si próprios, relacionarem-se de modo eficaz com os outros, preocupados com a sua comunidade e capazes de fazerem as suas escolhas num mundo em constantes e rápidas mudanças. Esse reconhecimento concretiza-se na colocação dos estudantes no centro dos processos educativos e na promoção da sua saúde mental (Weare, 2010).

---

<sup>1</sup> A COR considera que a principal motivação das pessoas é preservar, reter e obter os recursos que mais valorizam e que estes favorecem a resolução dos desafios e das situações de *stress* a que possam estar sujeitas (Hobfoll, 1989). Estudos empíricos confirmam o pressuposto da COR no sentido de que a perda de recursos leva a maiores perdas e é um ciclo mais difícil de contrariar do que o ciclo de ganhos, em que mais recursos levam a mais recursos. Nesta perspetiva a promoção da adaptação a potenciais situações de *stress*, como é considerado o processo de transição para o ensino superior deve privilegiar a manutenção e a retenção de recursos já existentes (Hobfoll & Lilly, 1993).



Atualmente há maior consciência de que os processos exclusivamente educacionais são limitados e que toda a comunidade educativa pode contribuir para a adaptação, saúde e bem-estar dos estudantes - pais, pares, professores, comunidade em geral. São múltiplos os desafios que se colocam à escola, implicando o envolvimento de outros técnicos e uma avaliação mais rigorosa do papel de cada interveniente e dos impactos de cada ação. A União Europeia está preocupada com a avaliação dos programas desenvolvidos (muitos são adaptações de programas “importados” dos Estados Unidos) mas não há uma política clara sobre o papel das escolas como promotoras de saúde mental. Ao nível do ensino superior, a UNESCO definiu em 1998 as orientações para este nível de ensino para o séc. XXI, numa perspetiva de desenvolvimento de um sistema educativo de carácter holístico em que as instituições do ensino superior assumam uma missão ampla que ultrapassa o nível instrutivo e académico e abrange a participação no desenvolvimento económico, social e cultural dos cidadãos e da sociedade e, ainda, a promoção da saúde, do bem-estar psicossocial e do desenvolvimento pessoal dos estudantes (UNESCO, 1998). Como exemplo desta perspetiva temos os desafios propostos aos estudantes, por parte das instituições, a que participem em diversas atividades extra curriculares, nomeadamente de voluntariado e de apoio aos pares (Hustinx, 2005).

Destacamos, assim, um grupo de estudos onde se procura compreender o comportamento dos estudantes e relacioná-lo com o seu bem-estar tendo em conta outras atividades que costumam realizar enquanto jovens – estudantes, referimo-nos a atividades extracurriculares, nomeadamente a prática de voluntariado (Astin & Sax, 1998; Veiga, 2008). Os estudos sobre promoção de práticas de voluntariado junto dos estudantes do ensino superior revelam impactos positivos no desenvolvimento de competências específicas e não apenas nos indicadores de bem-estar. Piliavin (2003) faz referência a estudos longitudinais com estudantes do ensino superior que revelam efeitos positivos da participação voluntária (incluindo aqui diversas práticas, desde o serviço comunitário a projetos de tutoria) na responsabilidade cívica, na realização académica, nos estilos de vida e compromisso com serviço comunitário no futuro.

Estas atividades, como referimos anteriormente, ganham relevância no ensino superior, pois os estudantes são cada vez mais convidados a uma maior participação cívica, como atores do sistema de ensino e como atores da comunidade envolvente. Ações de voluntariado e de suporte aos seus pares (e.g.. através de programas de mentorado) passam frequentemente a fazer parte do percurso dos estudantes do ensino superior em paralelo com as mais tradicionais atividades extracurriculares (e.g. na área desportiva e artística). Tais ações, em particular, a prática de voluntariado, aparecem como resposta a novos desafios que as instituições de ensino superior têm de enfrentar, como é o caso da pressão exercida pela comunidade empregadora para a aquisição, pelo aluno, de novas competências que resultem de um contacto com a comunidade e não apenas de uma aprendizagem estritamente académica (Hustinx, 2005).

Recentemente e, particularmente, como consequência da definição do Ano Europeu do Voluntariado: 2011 (Liljeroth, 2009), o desenvolvimento deste tipo de práticas pelos estudantes e o apelo ao seu envolvimento nas mesmas revela-se como uma ponte de esperança para a concretização da visão holística e articulada da World Declaration on Higher Education (1998) para o ensino superior no séc. XXI.

Como acabamos de ilustrar pela breve revisão de estudos apresentada, o objeto de estudo inicial, estudantes do ensino superior, revelou-se um território com múltiplas entradas. Desta forma, é necessário escolher uma linha de estudos que permita compreender melhor o modo como vivem o seu papel de estudantes, especificamente, como percecionam o contexto académico e como a decisão pessoal de praticar atividades extracurriculares (particularmente a prática de voluntariado) podem contribuir para a promoção do seu bem-estar. Esta delimitação conduz-nos aos estudos na direção adiante descrita, sobre as exigências e recursos do trabalho académico, em que se procura perceber como os estudantes universitários percecionam as exigências associadas ao trabalho académico bem como os recursos disponíveis para lhes fazer frente e, como e quando estas variáveis se relacionam com o seu bem-estar.

Apesar desta escolha, o foco volta a iluminar diversas áreas: O bem-estar pode ser estudado em múltiplas perspetivas, desde um olhar mais específico a um olhar mais global. Referimo-nos aos modelos psicológicos de explicação do bem-estar académico (Maslach & Jackson, 1986; Maslach & Leiter, 1997) e do bem-estar subjetivo ou *context free* (emocional, psicológico e social) (Keyes, 2002).

### **Modelos de Bem-Estar: bem-estar – construto multidimensional**

As investigações no âmbito do bem-estar *context free* assentam, essencialmente, em duas perspetivas: hedónica, que privilegia a avaliação de indicadores de felicidade e de satisfação com a vida, considerando a obtenção de prazer e evitamento da dor como objetivos que significam bem-estar; eudainómica, que sublinha a importância do significado das experiências de vida e da autorrealização e considera necessário avaliar dimensões do funcionamento da pessoa para que se possa definir bem-estar (Keyes, Myers, & Kendler, 2010; Novo, 2000; Ryan & Deci, 2001). Cada uma das abordagens, de acordo com a conceptualização teórica, dá origem a dois modelos:

A perspetiva hedónica dá origem ao modelo de bem – estar subjetivo que surge numa época em que as preocupações científicas, sociais e políticas iam no sentido de quantificar a qualidade de vida numa perspetiva subjetiva por oposição a indicadores económicos e demográficos (Diener, 1984). Este modelo é constituído por um agregado de diversos conceitos, como felicidade, satisfação com a vida e experiências emocionais positivas e negativas. Apesar das críticas de que tem sido alvo, nomeadamente, o fato de ter sido construído essencialmente com base em dados empíricos e não a partir de modelos teóricos, ganha bastante expressão ao nível da investigação.

A perspetiva eudainómica dá origem ao modelo de bem-estar psicológico que, contrariamente ao anterior, parte de um trabalho teórico exaustivo e progressivo com origem nos teóricos da psicologia clínica e do desenvolvimento. Este domínio é caracterizado a partir de seis dimensões básicas de funcionamento positivo - autoaceitação; objetivos de vida; domínio do meio; relações positivas com os outros; crescimento pessoal e autonomia.

Ambas as tradições encerram princípios humanistas que elevam a capacidade humana no sentido de avaliar a vida quanto à sua qualidade e à satisfação com a mesma. Ryff e colaboradores (1998) concluem que os dois modelos são explicativos do bem-estar em dimensões distintas, tais como objetivos de vida e desenvolvimento, sendo o crescimento pessoal o que mais separa os dois constructos.

Keyes (1998) acrescenta à discussão anterior a visão da natureza social da vida humana, defendendo que o lado público e privado da vida são duas forças potenciais com consequências no julgamento do bem – estar. Defende o autor que o bem – estar deve incluir ainda dimensões sociais como: coerência; integração; atualização; contribuição e aceitação. O desafio é passar não só do negativo (perspetiva mais próxima das variáveis do modelo de bem-estar subjetivo) para o positivo (perspetiva do modelo de bem – estar psicológico) mas também do individual para o social. O alerta de Keyes (1998) para a importância do lado público da vida na definição de bem - estar pode aumentar a convergência das perspetivas no sentido de proporcionar o conhecimento dos fenómenos de modo, ainda, mais abrangente.

Ryan e Deci (2001) consideram necessário discutir a diferença entre a visão hedonista da natureza humana e a medida do bem – estar. Defendem uma perspetiva eudaimónica da natureza humana mas consideram que o bem - estar pode ser medido por instrumentos resultantes do modelo hedonista de bem-estar subjetivo. Entendem que embora o bem – estar esteja associado a uma perspetiva de desenvolvimento pessoal, pode ser medido, de modo genérico, por uma medida de felicidade. De facto verifica-se que apesar desta possibilidade de diferenciação entre visão da natureza humana e medidas de bem – estar, a perspetiva hedonista associada ao bem-estar subjetivo como medida de bem - estar tem sido extensamente defendida e estudada. Ryan e Deci (2001) consideram, ainda, que a perspetiva hedonista tem a vantagem de conciliar diferentes situações, quer culturais, quer idiossincráticas. Mais recentemente Tay e Diener (2011) reforçam a complementaridade entre os dois modelos considerando que os modelos de bem-estar psicológico e

social estão associados à identificação de necessidades dos indivíduos, tais como autonomia, relacionamento e percepção de competência, como se define no modelo da autodeterminação de Ryan e Deci (2001), e que o modelo de bem-estar subjetivo dá origem a uma medida mais universal.

### **Bem-Estar: um exemplo de integração de perspectivas teóricas e complementaridade empírica**

Keyes e Magyar-Moe (2003) propõem uma categorização dos modelos de bem – estar, apresentando uma nova diferenciação entre o bem-estar subjetivo, o psicológico e o social. O que usualmente se identifica como modelo de bem – estar subjetivo passa a ser definido como modelo de bem-estar emocional e o bem – estar psicológico e social passam a definir-se como funcionamento positivo e, por último, estes autores propõem que estas diferentes abordagens tenham como designação comum bem-estar subjetivo. Tendo em conta o bem – estar emocional e o funcionamento positivo propõem um modelo compreensivo e integrador do bem – estar subjetivo, que inclui múltiplos aspetos do funcionamento individual e do funcionamento em sociedade. Deste modo a concetualização do bem – estar passa a referir-se a elementos da percepção de felicidade e satisfação com a vida, ao equilíbrio entre afetos positivos e negativos, à percepção de auto – aceitação e sentido da vida e, ainda, à confiança na sociedade e satisfação com o seu funcionamento.

Um dos objetivos destes autores é provar que o estudo do bem – estar tem utilidade social. Várias investigações comprovam-no, em contexto de trabalho, nas populações mais velhas, pelas suas relações com o incremento da esperança de vida; na proteção do sistema imunitário; na diminuição do risco de depressão e/ou de suicídio (Berger, 1988; Durkin & Joseph, 2009; Keyes, 2007). Os estudos também demonstram que o bem – estar subjetivo está associado a responsabilidade cívica; a capacidade de proporcionar material emocional e de suporte a mais pessoas, maiores índices de transmissão inter-geracional e envolvimento local e prática de voluntariado (Cheung & Kwan, 2006; Moen & Fields, 2002). O bem – estar subjetivo tem sido, ainda, perspectivado como uma causa ou um resultado dos sentimentos e dos comportamentos que

geram sentimentos de confiança e relações sociais ligadas por reciprocidade no sentido de aumentar o capital social positivo. A integração do capital social ajuda as comunidades e organizações a definir objetivos partilhados para, posteriormente, implementarem e alcançarem esses objetivos (Keyes & Magyar-Moe, 2003).

Mais do que contradição encontramos complementaridade entre os diferentes modelos de bem-estar apresentados (Tay & Diener, 2011). A partilha de conceitos básicos por grande parte dos autores é um indicador importante. Destacam-se três ideias fundamentais: considerar a percepção subjetiva do próprio indivíduo como o fator de avaliação mais fidedigno e que não é passível de ser adequadamente avaliado por indicadores objetivos, externos, de carácter económico ou demográfico (Diener, 1984); considerar o bem-estar como um constructo multidimensional (existência de diferentes domínios) (Keyes, 2002; Keyes & Magyar-Moe, 2003); considerar a existência de uma vertente positiva e de uma vertente negativa (Diener & Lucas, 1999).

Mais recentemente são vários os investigadores que procuram medidas integradoras dos instrumentos desenvolvidos no âmbito de cada modelo (Keyes & Magyar-Moe, 2003; Lima & Novo, 2006). Neste sentido, Keyes (2002) propõe a escala *Mental Health Continuum* que integra variáveis dos três modelos de bem-estar referidos: emocional, psicológico e social. No ponto que se segue iremos apresentar a conceptualização de Keyes (2002; 2005; 2007) sobre bem-estar e saúde mental e como se estrutura a medida que permite avaliar cada uma das dimensões referidas e, igualmente, identificar um índice único de saúde mental.

### **Modelo de Keyes: perspetiva holística/indicador de saúde mental – proposta de medida integradora.**

Keyes (2005; 2007; 2010) tem dedicado muita atenção à clarificação dos conceitos e medidas de bem-estar no sentido de contribuir para a diferenciação entre saúde mental e doença mental. Segundo este autor é essencial identificar e estudar indicadores positivos de saúde mental

contrariando a tendência habitual da abordagem psiquiátrica que define saúde mental como ausência de doença/desordem mental.

Keyes (2005) defende que a saúde mental é mais do que a ausência de emoções negativas e presença de positivas, devendo descrever e caracterizar o funcionamento psicológico e social do indivíduo. Nesta perspectiva, Keyes (2002) define saúde mental como “(...) *mental health as a syndrome of symptoms of positive feelings and positive functioning in life. It summarizes the scales and dimensions of subjective well-being, which are symptoms of mental health. Whereas the presence of mental health is described as flourishing, the absence of mental health is characterized as languishing in life.*” (p. 208). Para este autor, a saúde mental e a doença mental devem ser considerados como dois constructos separados e medidos de forma distinta: a saúde mental deve ser medida através de indicadores de bem-estar e a doença mental através de sintomas identificados com síndromes de doença mental, sendo estas medidas independentes (Keyes, 2005). Outros autores (e.g. Suldo & Shaffer, 2008) têm encontrado apoio empírico para esta ideia de “duplo contínuo”, considerando a saúde mental e a doença mental como duas dimensões bipolares diferentes, mas correlacionadas.

Mais concretamente, Keyes (2002) propõe que a saúde mental seja conceptualizada num *continuum* entre um estado de *languishing*, caracterizado por níveis de bem-estar emocional, psicológico e social baixos, passando por um estado de saúde mental moderada e, no outro extremo, por um estado de *flourishing*, caracterizado por níveis de bem-estar emocional, psicológico e social elevados. A operacionalização desta proposta dá lugar à construção da medida integrada de bem-estar a que nos referimos anteriormente, a *Mental Health Continuum– Long Form* (MHC – LF).

A MHC – LF é a versão completa da medida de bem-estar subjetivo construída por Keyes (2002). É um questionário de autorresposta composto por três outros questionários mais específicos. O primeiro mede o bem-estar emocional positivo, o segundo instrumento mede o bem-estar psicológico de acordo com as seis dimensões que constituem o modelo de bem-estar psicológico e o

terceiro mede o bem-estar social de acordo com as cinco dimensões também já descritas para o modelo de bem-estar social.

Nos estudos sobre estudantes do ensino superior, de que tenhamos conhecimento, a MHC-LF apenas foi utilizada num estudo com estudantes realizado por Robitschek e Keyes (2009) com o objetivo de testar a medida e não de caracterizar esta população em particular. Com esta população tem sido comum a utilização de outras abordagens de estudo do bem-estar, designadamente a tradicional abordagem clínica que privilegia o uso de medidas de avaliação de sintomatologia psicopatológica nos estudantes do ensino superior (e.g. inventários de ansiedade e de depressão), e, com particular interesse no âmbito do presente trabalho, a abordagem de estudo do bem-estar académico, oriunda do domínio da psicologia da saúde ocupacional, sobre a qual nos debruçaremos de seguida.

### **Bem-Estar Académico: *burnout* e *engagement***

Ser estudante pode ser considerado uma função com características semelhantes a uma atividade ocupacional dado o envolvimento em ações estruturadas com vista a um determinado objetivo (Ouweneel, Blanc, & Schaufeli, 2011). Em consonância com esta perspetiva, vários investigadores têm usado conceitos / medidas de comportamento organizacional para o estudo do contexto académico e do bem-estar dos estudantes (Martinez & Marques Pinto, 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002a; Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002b). Nestes estudos o mal-estar e o bem-estar académico são conceptualizados de acordo com as dimensões, respetivamente, da síndrome de *burnout* e do *engagement*.

A conceptualização inicial do *burnout*, como uma síndrome associada ao *stress* profissional nas profissões de ajuda, é posteriormente alargada a outros grupos profissionais (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1986) e não-profissionais, como é o caso dos estudantes do ensino superior (Schaufeli et al., 2002a e 2002b). De acordo com Schaufeli e colaboradores (2002a), os estudantes



em *burnout* apresentam um aumento dos sentimentos de exaustão, do distanciamento afetivo em relação ao estudo e da percepção de perda de eficácia.

Por seu lado, o *engagement* é inicialmente conceptualizado por Maslach e Leiter (1997) como oposto do *burnout* e definido de acordo com a energia, o envolvimento e a eficácia percebidas pelo indivíduo na sua atividade profissional. Mais recentemente Schaufeli e colaboradores (2002a e 2002b), conceptualizam e operacionalizam o conceito de *engagement* em estudantes universitários definindo-o como um estado afetivo-cognitivo positivo, persistente e abrangente, que se caracteriza por elevados níveis de energia e resiliência mental no trabalho (Vigor), sentimentos de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio face ao estudo (Dedicação); e concentração e envolvimento com satisfação nas atividades de estudo (Absorção). No estudo de Schaufeli e colaboradores (2002b) verifica-se que o sucesso académico se relaciona pela positiva com o *engagement*, em particular com uma elevada dedicação aos estudos.

Atualmente considera-se que o *burnout* e o *engagement* constituem duas dimensões distintas mas não opostas, moderadamente correlacionadas pela negativa (Schaufeli & Bakker, 2004).

### **Contexto de Ensino Superior: JD-R, exigências e recursos nas organizações de ensino superior, processos de adaptação e bem-estar académico**

O Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho (JD-R) de Demerouti e colaboradores (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001a; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli 2001b) tem-se afirmado no âmbito da Psicologia do Trabalho e das Organizações como quadro conceptual explicativo da *burnout* e do *engagement* profissionais. Contudo a sua aplicação ao contexto do ensino superior e à explicação de outros tipos de bem-estar está, de acordo com a revisão de literatura realizada, por explorar. Neste trabalho propomo-nos justamente estudar o alargamento deste modelo de três formas, por um lado testando a sua capacidade explicativa do mal-estar e do bem-estar académico (*burnout* e *engagement*, respetivamente) dos estudantes do ensino superior; por outro testando o seu valor na explicação do bem-estar subjetivo destes estudantes; e finalmente,

explorando o impacto da prática de voluntariado, enquanto variável pessoal (por ser uma atividade extracurricular escolhida pelos estudantes para praticar a par das suas atividades académicas) no bem-estar dos estudantes.

### **O Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho**

Alguns modelos da psicologia do trabalho e das organizações têm procurado explicar o *distress* e o bem-estar dos trabalhadores propondo que estes resultam, respetivamente, de uma falha no *fit* ou do ajustamento entre as exigências e os recursos percebidos pelos trabalhadores. Um dos primeiros modelos e que mais se tem destacado, o Modelo de Karasek (Karasek 1979; Karasek & Theorell 1990), conceptualiza o papel das Exigências, como a sobrecarga de trabalho e a pressão de tempo, e do Controlo, definido como a latitude de participação na tomada de decisões e atualização de competências pessoais, na explicação do *distress* dos trabalhadores mas também da sua motivação, aprendizagem e desenvolvimento.

Mais recentemente verifica-se um alargamento desta concetualização no Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho (JD-R) proposto por Demerouti e colaboradores (Demerouti et al., 2001a e 2001b). Baseando-se no Modelo do Karasek (Karasek 1979; Karasek & Theorell, 1990), mas também no Modelo do Esforço – Recompensa de Siegrist (1996) e na teoria COR de Hobfoll (1989), estes autores começam por chamar a atenção para o facto de que cada profissão tem as suas características específicas, sendo por isso importante considerar outras exigências do trabalho para além das quantitativas e temporais e outros recursos para além do controlo percebido pelos trabalhadores. O modelo que propõem é um modelo heurístico que atribui o bem-estar e o *distress* ocupacional (*engagement* e *burnout*, respetivamente) a esses dois tipos de características do contexto de trabalho, podendo ser aplicado a qualquer tipo de atividade ocupacional (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007): Exigências e Recursos.

A forma como as variáveis do contexto contribuem para a perceção de *engagement* e de *burnout*, segundo a proposta de Demerouti et al. (2001a) é descrita, inicialmente, por relações diretas

em que a percepção de mais recursos contribui para a percepção de mais *engagement* e a percepção de mais exigências contribui para o aumento da percepção de *burnout*. Mais tarde os autores do modelo propõem, ainda, a existência de dois processos psicológicos, (a) o processo motivacional e (b) o processo de deterioração da saúde (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003). O primeiro decorre da disponibilidade continuada de recursos do trabalho que estimulam a motivação do trabalhador e contribuem para o aumento do seu *engagement* profissional (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006). O segundo define que a presença de exigências de trabalho crônicas contribui para o desgaste dos recursos energéticos do trabalhador e pode conduzir à síndrome de *burnout*, levando à deterioração da saúde. Em paralelo com estes processos (efeitos principais), no âmbito deste modelo, considera-se, ainda, a existência de efeitos de interação (moderação) entre as exigências e os recursos: estes últimos podem amortecer (*buffer*) o impacto das exigências do trabalho na percepção de *burnout* e, a exigências, por sua vez, podem promover o processo de motivação se forem percebidas, em simultâneo, com percepção elevada de recursos (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Bakker et al., 2007).

Este modelo tem tido, de um modo geral, grande suporte empírico (e.g. Dollard, LaMontagne, Caulfield, Blewett & Shaw, 2007; Hakanen, Perhoniemi, & Toppinen-Tanner, 2008a; Llorens, et al., 2006), porém, no que se refere às relações de interação previstas, os resultados têm-se revelado menos consistentes (e.g. Korunka, Kubicek, Schaufeli, & Hoonakker, 2009), isto é, os recursos apresentam uma relação de influência positiva direta na percepção de *engagement* e de influência negativa na percepção de *burnout* e as exigências influenciam positivamente a percepção de *burnout* mas, nem sempre, os recursos e as exigências interagem de modo a influenciar a percepção de bem-estar. Desta forma, são vários os autores que optam por estudar apenas os efeitos principais previstos no modelo (e.g. Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008b).

Paralelamente, vários autores têm vindo a privilegiar a exploração do alargamento do modelo a outras variáveis (Demerouti & Bakker, 2011; Rodriguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti, &

Bakker, 2012; Schaufeli & Bakker, 2004). Esta perspectiva de alargamento do modelo resulta da constatação de limitações decorrentes do tipo de variáveis consideradas, restritas ao contexto e ao bem-estar ocupacional. Para ultrapassar tais limitações vários autores sugerem a integração no modelo de recursos pessoais, quer referentes a aspetos do *self* (e.g. auto-eficácia; otimismo) quer a atividades *off job* (e.g. ver T.V.; participação social) (Demerouti & Bakker, 2007a, 2011; Sonnetag & Zijlstra, 2006) e o seu alargamento à explicação do bem-estar *context free* (Hakanen et al., Ahola, 2008b; Ouwenneel et al., 2011). Os estudos que incluem variáveis pessoais relacionadas com características do *self* revelam o seu papel mediador entre a perceção de recursos do contexto e a perceção de *engagement* (Demerouti & Bakker, 2007a). Outros estudos evidenciam uma relação positiva entre a realização de atividades *off job* e a perceção de *engagement* (Hakanen et al., 2008b; Sonnetag & Zijlstra, 2006), sugerindo, desta forma, que este tipo de actividade poderá funcionar como recurso pessoal. A proposta de alargamento do modelo ao bem-estar *context free* resulta de uma concetualização mais ampla do bem-estar dos trabalhadores que permita estudar o impacto das exigências e dos recursos associados ao contexto de trabalho em diferentes dimensões de bem-estar, concluindo-se em estudos anteriores (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004) que as dimensões profissionais, sociais e, especialmente, afetivas constituem dimensões centrais da medida de bem-estar dos trabalhadores.

No caso dos estudantes e se tivermos em conta uma perspectiva desenvolvimentista (Campos et al., 1993; Dias, 2006) interessa-nos compreender o seu bem-estar geral, e não apenas académico, na busca de uma visão holística e integrada sobre o seu funcionamento. Os modelos de compreensão do bem-estar subjetivo (Keyes & Magyar-Moe, 2003), podem dar um contributo relevante neste sentido e complementar uma visão mais particular da relação dos estudantes com as tarefas e o contexto académico na perspectiva do modelo JD-R. A prática de voluntariado, anteriormente enunciada como variável pessoal, poderá, igualmente, ser considerada para o estudo do alargamento do modelo a atividades *off job*.

Em estudos anteriores com estudantes do ensino superior em que as variáveis exigências e recursos são utilizadas para avaliar a percepção do contexto acadêmico (Chambel & Curral, 2005), usam-se medidas de exigências relacionadas com a pressão do tempo e com a complexidade da tarefa e medidas de recursos relacionadas com a percepção de controlo nas tarefas académicas e de suporte dos pares. Considerando que a prática de voluntariado é uma atividade extracurricular cada vez mais frequente no contexto do ensino superior e que aparece associada a benefícios específicos (e.g. responsabilidade cívica; realização académica, e compromisso com serviço comunitário no futuro), e gerais tais como percepção de bem-estar (Astin & Sax, 1998; Piliavin, 2003; Veiga, 2008), entendemos ser relevante explorar igualmente o seu papel no contexto do modelo JD-R, como variável que poderá funcionar como recurso pessoal, influenciar igualmente a percepção de bem-estar dos estudantes. É neste sentido que importa de seguida compreender melhor o que caracteriza o voluntariado.

### **Voluntariado: ações de envolvimento; de crescimento e de bem-estar**

Estudar as práticas de voluntariado e a sua conceptualização, remete-nos, recorrentemente, para estudos de âmbito sociológico e até sociopolítico (Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005). Nesses domínios científicos o fenómeno é estudado de acordo com diferentes níveis de análise: no nível meso estudam-se as relações diádicas entre o voluntário e a pessoa ajudada em contextos específicos; no nível micro estuda-se a origem do comportamento pró-social e as suas tendências; e no nível macro estudam-se as ações pró-sociais que ocorrem dentro do contexto de grupos e grandes organizações. Podemos considerar, nesta perspetiva, que a prática de voluntariado é uma oportunidade disponibilizada pelas sociedades a cada um dos seus cidadãos e que vai ao encontro da predisposição das pessoas para comportamentos pró-sociais: um conjunto de ações que são definidas por grupos socialmente significativos como benéficas para outras pessoas (Penner et al., 2005).

A perspetiva que nos interessa desenvolver é, naturalmente, centrada no voluntário enquanto ator da prática de voluntariado, procurando conhecer os ganhos e as perdas que esta atividade traz aos indivíduos, numa perspetiva psicológica. Interessa-nos, também, conhecer, por um lado, o que se entende por voluntariado, como e onde se pratica, e por outro lado o que motiva e mantém os voluntários nessa prática.

### **Voluntariado: o que se entende ser; quem são os voluntários; que motivos para ser voluntário**

O exercício de voluntariado individual e/ou a prática de voluntariado organizado em estruturas associativas, surge, frequentemente, em organizações de carácter religioso e também em sociedades que se organizam de acordo com valores democráticos em que a participação individual no tecido social é valorizada. Nas últimas décadas as organizações voluntárias a par dos serviços do estado responsabilizam-se por uma nova economia que proporciona uma dignidade social nova, cada vez mais independente do enquadramento religioso (Santos, 2002).

Desta forma e como salienta Curtis (1992), importa compreender as práticas de voluntariado nos diferentes países em que ocorrem, dado o relevo dos fatores histórico-políticos e socioculturais na sua explicação. Apesar desta necessidade de atender aos contextos, e ainda à especificidade dos sistemas organizacionais onde ocorre e das tarefas que se desempenham, o desempenho do papel de voluntário pode ter uma definição relativamente universal.

Wilson (2000) considera o voluntariado como parte de um conjunto de comportamentos de ajuda que implicam compromisso mas não o envolvimento afetivo específico das relações significativas ao nível pessoal e familiar. Outros autores reforçam ainda a importância de incluir o planeamento como fazendo parte da acção (Clary, Snyder, Ridge, Copeland, & Stukas, 1998) e, deste modo entendem que *“Volunteerism can be defined as long-term, planned, prosocial behaviors that benefit strangers and occur within an organizational setting. Based on this definition, volunteerism has four salient attributes: longevity, planfulness, nonobligatory helping, and an organizational*

*context.*” (Penner, 2002, p.448). Existe um relativo consenso entre os autores também quanto à definição de voluntariado que adotámos no presente trabalho: uma acção realizada de livre vontade e de forma comprometida, sem recompensas materiais, inserida num projeto organizacional com objetivos de ajuda / apoio a pessoas, grupos e/ou causas, podendo, até, ser definido como serviço comunitário (Piliavin, 2003).

O voluntariado pode realizar-se em qualquer contexto organizacional que tenha como missão: ajuda a terceiros; atividades culturais e educativas; defesa de causas, políticas e/ou sociais. Alguns autores consideram importante distinguir entre voluntariado realizado em organizações e/ou em programas (Wilson, 2000), dado que no primeiro caso pode ser difícil distinguir entre voluntários e ativistas.

O estudo da prática de voluntariado aparece, frequentemente, organizado por grupos etários, destacando-se os estudos com adolescentes e com idosos. No caso dos primeiros, considera-se que se encontram num momento crítico do seu desenvolvimento, propício à valorização de determinados papéis, e no caso dos segundos a atividade de voluntariado poderá funcionar como compensação pela perda de atividade e de papéis mais ativos

Segundo um estudo sócio biográfico nacional, baseado nos jovens inscritos para voluntariado no portal [www.voluntariadojovem.pt](http://www.voluntariadojovem.pt), os voluntários são pessoas com níveis escolares elevados (secundário ou superior), que têm uma ocupação laboral de nível pouco elevado, ou são profissionais mais diferenciados (Santos, 2002). Ao nível da frequência de participação, Wilson (2000), refere que as práticas de voluntariado diminuem da adolescência para a idade adulta, no entanto é importante salvaguardar que os estudos deste autor têm como referência principal os Estados Unidos.

De acordo com o estudo nacional referido anteriormente, (Santos, 2002), concluiu-se que este grupo de indivíduos representa 0,2 % dos jovens entre os 15-30 anos; estes voluntários são maioritariamente do sexo feminino; sobretudo oriundos de Lisboa, Porto e Setúbal; têm entre 19 e 21 anos; têm o ensino secundário e/ou licenciatura em psicologia e engenharia; escolhem

preferencialmente voluntariado que vise o apoio a crianças, proteger o ambiente, participar em ações de alfabetização e proteger animais; revelam ter poucas experiências anteriores de voluntariado e dizem que procuram ser voluntários para ajudar os outros. Dados mais recentes organizados pela associação Entreaajuda (2011) revelaram características semelhantes.

De acordo com Castro (2002) são múltiplas as razões para se ser voluntário e a maioria das pessoas tem vários objetivos em simultâneo. Por exemplo alguns voluntários que são trabalhadores ativos podem ver nesta atividade o modo de realizar algo que não lhes é permitido no seu dia-a-dia laboral, outros podem procurar desenvolver novas capacidades.

De um modo geral a investigação na área das motivações dos voluntários aparece associada à investigação sobre comportamento pró - social e é nesse contexto que Clary e Snyder (1991) propõem um modelo de análise funcional das condutas pró - sociais, no qual se inclui o voluntariado. Concretamente, estes autores propõem seis funções motivacionais - Valores (o voluntariado oferece oportunidades para que as pessoas expressem valores relacionados com preocupações altruístas e humanitárias); Compreensão (permite novas experiências de aprendizagem e a possibilidade de exercitar conhecimentos, capacidades e habilidades que de outra forma não usariam); Social (oferece oportunidades para estar com amigos e envolver-se numa atividade que os outros valorizam); Currículo (esta é uma função utilitária relacionada com os benefícios para a carreira profissional que podem obter-se ao participar em trabalhos voluntários); Protetora (função de autoproteção psicológica perante situações negativas); Realização pessoal (um meio para manter ou aumentar afetos positivos, satisfações relacionadas com o crescimento pessoal e a autonomia pessoal e a auto-estima) -, que podem permitir o início e a continuidade da prática de voluntariado.

### **Voluntariado: Que impactos se identificam e como se explicam**

“do well by doing good”

JANE A. PILIAVIN (2003)



As práticas de voluntariado tendem a aumentar a partilha de informação e as competências de civismo porque os voluntários ao interagirem ativamente no tecido social ficam expostos ao controlo social e à supervisão informal, diminuindo os comportamentos de risco. Verifica-se, também, que a prática de voluntariado pode funcionar como fator de proteção face à perceção de *stress*, reduzindo a presença de sentimentos de alienação e de culpa e sintomas de depressão, devido à distração do voluntário face aos seus próprios problemas e da oportunidade de trabalhar sobre problemas de outros (Stukas, Snyder, & Clary, 1999; Wilson, 2000).

No contexto académico, Piliavin (2003), numa revisão de literatura sobre práticas de voluntariado encontra uma explosão de programas que integram trabalho voluntário e trabalho académico. Na mesma linha alguns investigadores espanhóis (e.g. Martínez-Odría, 2002), valorizam a integração de práticas de voluntariado nos currículos académicos através de serviço comunitário esperando, desse modo, contribuir para uma melhor socialização e integração dos jovens/estudantes. Da mesma forma, ao nível do ensino superior, a prática de voluntariado integrada no currículo académico pode ajudar na preparação profissional sem negligenciar a formação para valores mais solidários, pelo contrário, deverá tender a reforçá-los. Este tipo de programas aumenta o contacto entre as instituições escolares e a comunidade e vice-versa.

Considerando os processos psicológicos fala-se ainda no impacto das práticas de voluntariado no bem-estar, entendendo que existem “agendas” vitais em cada etapa de desenvolvimento (Erikson, 1976) que poderão beneficiar das atividades de voluntariado de modo diferenciado (Bowman, Brandenberger, Lapsley, Hill, & Quaranto, 2010; León & Morales, 2005) e, de acordo com o modelo funcional, entende-se que o grau de satisfação do voluntário pode depender das suas motivações prévias (Clary et al., 1998).

O voluntariado tem assim vindo a constituir um fenómeno de interesse crescente no âmbito das práticas educativas e do estudo dos processos psicológicos positivos (Bowman et al., 2010). Vários autores têm estudado a interação entre envolvimento social e níveis de bem – estar

enquanto conceito mais global, de natureza subjetiva, nomeadamente aumentando o bem-estar emocional referido em pontos anteriores (Musick, Herzog, & House, 1999; Piliavin & Siegl, 2007; Van Willigen, 2000).

Bowman e colaboradores (2010) aprofundam o estudo da relação entre estas variáveis, procurando ultrapassar as limitações dos estudos anteriores e concluem que existe uma relação significativa e positiva entre o bem-estar psicológico e a prática de voluntariado. Concretamente ser voluntário aparece correlacionado de forma positiva com as dimensões de crescimento pessoal, domínio do meio, objetivo de vida e satisfação com a vida.

### **Desenho da investigação e enquadramento dos estudos**

Nas primeiras linhas deste capítulo definimos como objetivo deste estudo compreender, do ponto de vista psicológico, as condições que podem contribuir para promover o bem-estar dos estudantes do ensino superior numa perspetiva alargada ao bem-estar *context free*, mais concretamente, compreender o papel das variáveis do contexto académico percebidas como exigências / recursos, e das práticas de voluntariado enquanto variáveis pessoais que influenciam o bem-estar académico e subjetivo dos estudantes. Definimos assim a tese de que a compreensão do bem-estar dos estudantes do ensino superior deve partir de uma concetualização multidimensional de bem-estar (holística) e que deve ter em conta a perceção de variáveis do contexto e de variáveis pessoais.

Da revisão de literatura realizada emergem orientações conceptuais que determinam a utilização do modelo JD-R (Demerouti et al., 2001) e do modelo integrador de bem-estar subjetivo (Keyes, 2002; Keyes & Magyar-Moe, 2003) como quadros de referência fundamentais para o enquadramento do estudo. Ao fazê-lo, o presente trabalho traz contributos de natureza conceptual e aplicada para o conhecimento neste domínio.

Ao nível conceptual, os estudos realizados permitem clarificar e ampliar a heurística dos modelos propostos. No que se refere ao modelo JD-R, ao explorarmos a sua aplicabilidade aos

estudantes do ensino superior contribuímos para a compreensão do papel das exigências e dos recursos na explicação do bem-estar para lá do domínio do trabalho e, consequentemente, para uma clarificação do lugar que as variáveis de contexto podem ter de uma forma geral na saúde mental / bem-estar das populações. Paralelamente, querendo sublinhar o potencial de desenvolvimento dos estudantes e identificando o bem-estar subjetivo como uma finalidade desse desenvolvimento, considerámo-lo como *outcome* do modelo JD-R equacionando o impacto das características do contexto para além da perspetiva mais situada do bem-estar académico, *burnout* e *engagement*. A introdução da variável voluntariado contribui ainda, como se referiu, para um outro nível de alargamento do modelo, às variáveis pessoais na explicação de perceção de bem-estar a par das variáveis do contexto.

Quanto ao modelo de bem-estar subjetivo adotado, que integra diferentes perspetivas de bem-estar, o presente trabalho permite clarificar o contributo específico das variáveis de contexto académico estudadas na explicação das diferentes dimensões de bem-estar consideradas, contribuindo, consequentemente, para a compreensão dos determinantes de diferentes facetas do bem-estar subjetivo.

A opção metodológica pela utilização de um *design* longitudinal constitui um outro contributo com implicações conceptuais e empíricas para os dois modelos considerados. A maioria dos autores é favorável ao recurso a desenhos longitudinais para que as conclusões a retirar não se baseiem em relações espúrias entre as variáveis (Boyd, Bakker, Winefield, Gillespie, & Stough, 2011; Demerouti & Bakker, 2011; Rodriguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti, & Bakker, 2012). Nesse sentido, utilizámos um *design* longitudinal em que todas as medidas foram aplicadas em dois momentos distintos, separados por um período de oito meses, equivalente ao ano letivo, sendo o primeiro momento o início do 1º semestre (T1) e o segundo o final do 2º semestre (ano letivo) e próximo do período de exames finais (T2). A relação entre T1 e T2 permite identificar quais as variáveis do contexto académico que influenciam o bem-estar dos estudantes, académico e subjetivo,

para além de comparar as correlações existentes entre essas variáveis em diferentes fases do ano escolar. Esta opção tem também consequências práticas, ao permitir compreender as especificidades do ano letivo (T1 e T2) que condicionam percepções distintas de exigências e de recursos do contexto académico e a sua dinâmica de relação com o bem-estar dos estudantes.

Os estudos realizados pretendem efetivamente trazer contributos de natureza mais aplicada, tendo em vista a reflexão sobre a promoção do bem-estar junto desta população. Nesse sentido, encaramos o estudante como ator principal, a atuar num palco organizacional específico, e a representar dois papéis em paralelo: estudar e ser voluntário. O recurso ao modelo JD-R como heurística da vivência dos estudantes e sua articulação com o modelo de bem-estar subjetivo permite identificar variáveis do contexto académico percebidas como exigências e recursos, de contexto e pessoais, em função da sua influência no bem-estar académico e subjetivo, em diferentes momentos do ano letivo, com implicações específicas para a intervenção tanto junto dos estudantes como das organizações de ensino superior que os acolhem.

Considerando o aumento da prática de voluntariado pelos estudantes do ensino superior e seus impactos, anteriormente verificados, na percepção de bem-estar psicológico e emocional (Piliavin & Siegl, 2007; Bowman et al., 2010), o presente estudo permite não só conhecer os perfis dos estudantes voluntários, as suas motivações e contextos da ação voluntária, mas também perceber, à luz dos modelos conceptuais de referência, se os estudantes percecionam a prática de voluntariado como um recurso pessoal, a par das tarefas académicas, e que influência exerce sobre a sua percepção de bem-estar académico e subjetivo.

A concretização dos objetivos de investigação desenvolve-se, essencialmente, de acordo com três estudos distintos que têm em comum a concetualização da percepção de bem-estar dos estudantes de acordo com o modelo JD-R, numa perspetiva longitudinal, respondendo ao desafio de compreender a relação entre exigências e recursos, do contexto e pessoais, e o bem-estar ao longo do tempo (Demerouti & Bakker, 2011; Boyd et al., 2011; Rodriguez-Muñoz et al., 2012). Realizamos

ainda um estudo prévio das características psicométricas da escala de bem-estar subjetivo MHC-LF (Keyes, 2002) por considerarmos fundamental dispor de uma medida multidimensional validada para as amostras em estudo, que permita avaliar de forma robusta a perceção de bem-estar subjetivo num sentido lato e holístico.

No estudo 1, intitulado “Resources and demands in higher education: impact on students’ academic well-being” testamos, através de um estudo longitudinal com dois momentos de recolha de dados<sup>2</sup>, os efeitos principais das variáveis, consideradas clássicas, no modelo JD-R: exigências, recursos sobre a perceção de *burnout* e *engagement*, numa amostra de 128 estudantes da Universidade de Lisboa.. Definimos três hipóteses: Hipótese 1 - quanto mais os estudantes percecionarem exigências no início do ano letivo (T1), maiores serão os seus níveis de *burnout* (exaustão e cinismo) no final do ano letivo (T2); Hipótese 2 - quanto maior perceção de recursos (clareza de papel; condições de trabalho e suporte dos pares) no início do ano letivo face ao trabalho académico (T1) maior a perceção de *engagement* no final do ano letivo (T2); Hipótese 3 - maior perceção de recursos (clareza de papel; condições de trabalho e suporte dos pares) no início do ano letivo face ao trabalho académico (T1) menores níveis de *burnout* (exaustão e cinismo) no final do ano letivo (T2). Este estudo serve como estrutura concetual e empírica para a compreensão do bem-estar académico dos estudantes do ensino superior enquanto atores de um contexto específico: ser estudante numa universidade.

Antes de passarmos ao estudo que alarga a compreensão do bem-estar académico ao bem-estar subjetivo, como referimos, será necessário adaptar um instrumento de medida desta última variável e assim surge o estudo 2 intitulado “Adaptação da Mental Health Continuum – LF– for adults em estudantes universitários portugueses”. O estudo 2 tem como ponto de partida o trabalho de Gallagher, Lopez, e Preacher (2009) que confirma a proposta de Keyes (2005a, 2005b, 2007) de que o conjunto das medidas de bem-estar emocional e funcionamento psicológico e social positivo

---

<sup>2</sup> A recolha de dados foi realizada através de um protocolo geral que pode ser consultado no Anexo 1.

representa um indicador de saúde mental (*flourishing*) tridimensional mantendo a distinção teórica inicial entre bem-estar emocional, psicológico e social. O estudo desta escala é realizado com uma amostra de 465 estudantes e permite encontrar uma medida ajustada e com boas características psicométricas que será utilizada para investigar o bem-estar subjetivo no âmbito do estudo 3 intitulado “How can academic resources and demands contribute to the subjective well-being of students?”

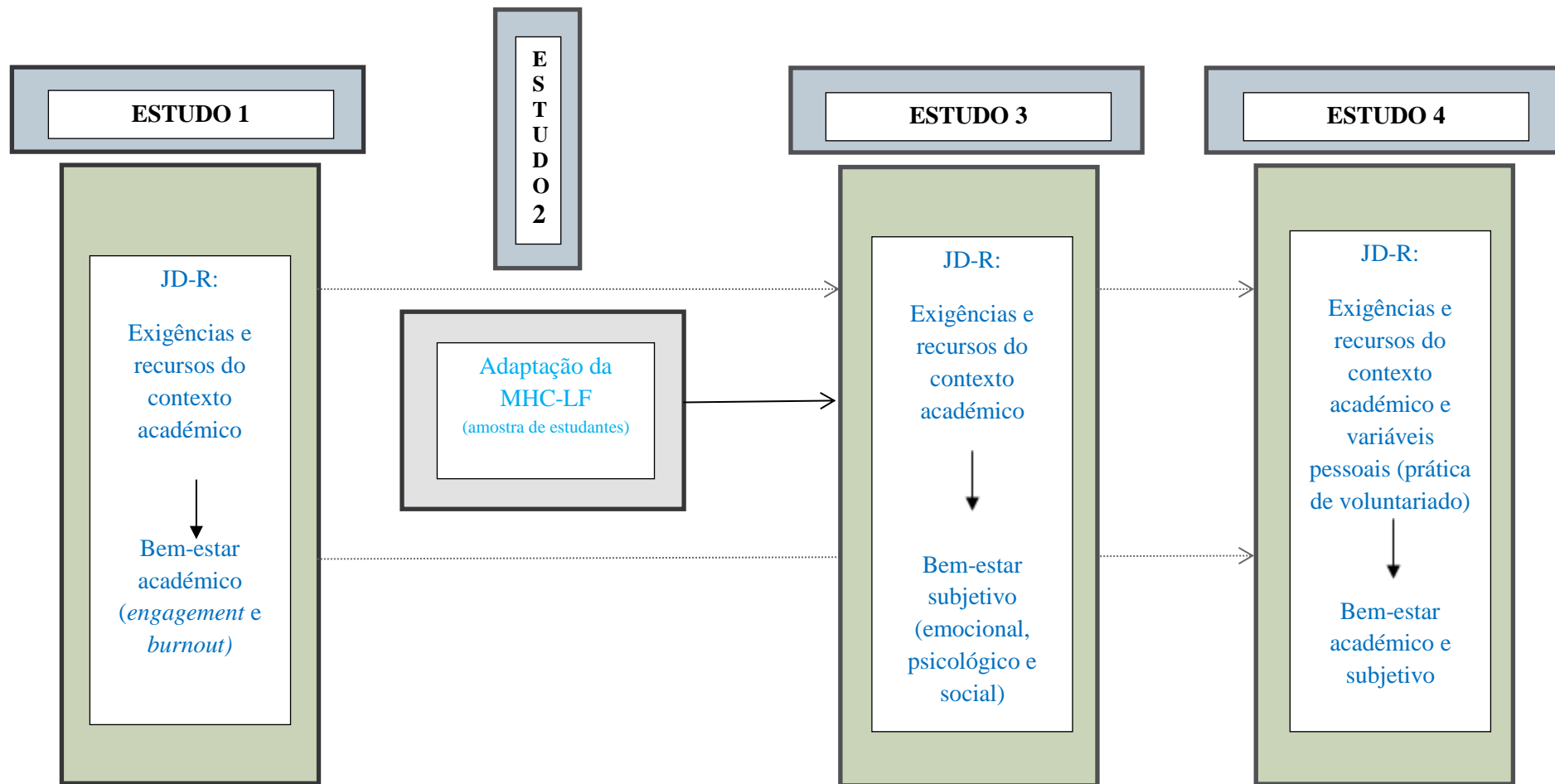
No estudo 3 investigamos os efeitos principais das características do contexto de trabalho académico na perspetiva do modelo JD-R (recursos e exigências) no bem-estar subjetivo de estudantes do ensino superior (bem-estar emocional, psicológico e social), numa amostra de 128 estudantes da Universidade de Lisboa. Com este estudo pretendemos contribuir para um segundo nível de alargamento do modelo JD-R, procurando conhecer a relação entre as variáveis do contexto e a perceção de bem-estar subjetivo. Nesse sentido colocamos duas questões de investigação: (1) Quais as relações entre as exigências e os recursos e o bem-estar subjetivo? (2) Existe uma relação de influência entre exigências e recursos e bem-estar subjetivo? Tendo em conta o modelo JD-R que define um impacto positivo dos recursos percebidos no bem-estar e um impacto negativo das exigências percebidas nesse mesmo bem-estar, ao longo do tempo, formulamos as seguintes hipóteses: Hipótese 1- quanto mais os estudantes percecionam exigências no início do ano letivo (T1), menor será a expressão de bem-estar (emocional, psicológico e social) no final do ano letivo (T2); Hipótese 2 - quanto maior for a perceção de recursos face ao trabalho académico no início do ano letivo (T1), melhor será o bem-estar (emocional, psicológico e social) no final do ano letivo (T2).

Depois de percebermos de que modo as variáveis do contexto académico se relacionam com a perceção de bem-estar e mal-estar académico (estudo 1) e com o bem-estar subjetivo (estudo 3) investigamos qual o papel da prática de voluntariado neste processo, assumindo-a como uma variável do contexto pessoal (por ser uma decisão de cada indivíduo fora do contexto académico) e

questionando o seu papel específico na perceção de bem-estar? Referimo-nos ao último estudo (4) intitulado “Being a volunteer while I am studying makes me feel good!”. Neste estudo caracterizamos as práticas de voluntariado numa amostra de 465 estudantes da Universidade de Lisboa quanto ao tempo de voluntariado, ao tipo de destinatários, à formação recebida e às motivações percebidas. Num segundo momento, exploramos o papel das práticas de voluntariado de uma subamostra de estudantes (n= 128), de acordo com o modelo das exigências e dos recursos do trabalho (JD-R, Demerouti et al., 2001) e com um *design* longitudinal. Concretamente, questionamos se a prática de voluntariado funciona como um recurso pessoal (Demerouti et al., 2001) nessas relações? Tendo em conta os resultados de investigações anteriores que encontram relações positivas entre prática de voluntariado e bem-estar subjetivo (Bowman et al., 2010; Piliavin & Siegl, 2007) formulamos duas hipóteses de investigação: (1) Estudantes que praticam mais voluntariado no início do ano letivo (T1) apresentam níveis de bem-estar académico superior e de mal-estar inferior, no final do ano letivo (T2); (2) Estudantes que praticam mais voluntariado no início do ano letivo (T1) apresentam níveis de bem-estar subjetivo (psicológico, social e emocional) superiores, no final do ano letivo (T2).

Com o objetivo de ter uma visão global e sistematizada dos estudos que acabámos de apresentar elaborámos o diagrama que se segue:

**Figura 1**  
Visão Global e Sistematizada dos Estudos





## CAPÍTULO II – Estudos Empíricos

---



## **Resources and demands in higher education: impact on students' academic well-being<sup>3</sup>.**

### **Abstract**

This study analyzed whether perceived academic-related demands and resources were predictors of students' academic well-being, burnout and engagement, according to the Job Demands-Resources (JD-R) model (Demerouti et al, 2001), in a sample of 128 Portuguese students from the University of Lisbon. Data was collected, using a longitudinal design, at the beginning (T1) and at the end (T2) of the school year, through self-report questionnaires. A series of structural equation models was used to analyze cross-lagged relations between the variables. Results supported the hypothesis foreseen by the JD-R model that the perception of resources related to working conditions at the beginning of the academic year predicted lower levels of burnout at the end of the year. Though, unexpectedly, results also showed that higher levels of perceived time pressure demands, at the beginning of the year, predicted higher levels of engagement at the end of the year. These results support the claim that, besides personal variables, key variables of the specific work / academic contexts have to be considered in the explanation of well-being.

**Keywords:** demands; resources; academic well-being; students; school year

---

<sup>3</sup> Figueira, C., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013a). *Resources and demands in higher education: impact on students' academic well-being*. Manuscript submitted for publication.

## **Introduction**

Students in Higher Education develop adaptation efforts during the course of their academic life which are dependent on both the characteristics and conditions of the specific contexts, besides their own personal characteristics (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Rosário, Núñez, & Pienda, 2006; Sax, Bryant, & Gilmartin, 2002; Silva & Ferreira, 2007; Weare, 2010). The relationship between demands and resources perception in a given setting and the perception of well-being has been studied within the scope of occupational health psychology (Bakker & Leiter, 2010). This study adopts the view that efforts on the part of students in higher education to adapt to an academic context may be analyzed by means of these same occupational health models. By doing so, higher education students are regarded as a group of individuals who, just like employees, "... are involved in structured, coercive activities (e.g., doing assignments, attending class) that are directed toward a specific goal (e.g., passing exams, acquiring a degree." (Ouweneel, Blanc, & Schaufeli, 2011, p.142).

Some, albeit few, studies have examined the link between the characteristics of academic work and well-being, namely the relationship between the typical demands and resources of academic work and psychopathological variables (e.g. anxiety and depression) and even academic success (Chambel & Curral, 2005; Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Lopes da Silva, 2001).

Along the same lines, we adopt the Job Demands-Resources Model – JD-R (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001a; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli 2001b) as the main conceptual framework to study the adaptation processes associated with the academic well-being of higher education students, namely burnout and engagement. Although this model has affirmed itself within the scope of organizational psychology (Bakker & Leiter, 2010) its application in

a higher education setting has yet to be explored. Indeed, despite the fact that a number of authors use concepts and measures of organizational behavior for the study of both academic context and well-being (e.g. Chambel & Curral, 2005; Martinez et al., 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002a; Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002b), to our knowledge, this study is the first to set out to test the explanatory value of the JD-R model as a means to understanding burnout and engagement of students in higher education.

### **Job Demands-Resources Model**

Demerouti et al. (2001a, 2001b) propose a heuristic model that attributes occupational well-being to two types of characteristics in a work setting: work demands and resources. The demands are defined as physical, psychological, social and organizational aspects of work that require a sustained physical/psychological effort and are the main predictors of ill-being and professional burnout (Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003; Bakker & Demerouti, 2007a; Bakker, Demerouti, Schaufeli, & Xanthopoulou, 2007b; Demerouti et al., 2001b; Schaufeli & Bakker, 2004). In the case of higher education students, the few studies to employ demand measures selected items regarding time pressure and excessive work load (e.g. Chambel & Curral, 2005).

Resources are defined as the physical, psychological, social and organizational aspects of work that (a) reduce work demands and their costs; (b) support the accomplishment of job-related aims; and (c) stimulate personal growth, learning and development (Demerouti et al., 2001b; Bakker et al., 2007b; Schaufeli & Bakker, 2004). According to the authors, the resources are good predictors of well-being, work involvement and good results. As far as students in higher education are concerned, the examined resources in a previous, aforementioned study (Chambel & Curral, 2005), were role clarity, the support of peers and teachers and work conditions.

Stemming from the conceptualization of work characteristics, the demands and resources model proposes the existence of a health deterioration process and of a motivational process. The former is based on chronic work demands that wear down the energetic resources of the worker and may lead to the burnout syndrome, health deterioration and dropout. The latter process results from the availability of work resources that stimulate worker motivation and contribute to his/her professional engagement (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006). Furthermore, several empirical studies have indicated a negative relationship between work resources and burnout, particularly in relation to a decrease in cynicism, thus, leading the authors to include this relationship in the JD-R model (Demerouti & Bakker, 2011; Halbesleben & Buckley, 2004; Schaufeli & Enzman, 1998; Schaufeli & Bakker, 2004.).

### **Burnout**

According to Maslach and Jackson (1986), burnout may be defined as a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment, which emerges as a reaction to prolonged or chronic professional stress. In accordance with this conceptualization, Schaufeli and Enzmann (1998) suggest that burnout is a response process to professional stress which carries its own perverse coping mechanisms (i.e. depersonalization) and which, in turn, have a decisive impact on the development of burnout itself.

Later on, the conceptualization and study of this syndrome were broadened to pre-professional groups, such as higher education students (Schaufeli et al., 2002a; 2002b), and its dimensions were re-conceptualized as exhaustion (physical and not solely emotional), cynicism and lack of efficacy. According to Schaufeli et al. (2002a), students in burnout feel exhausted, adopt a perverse coping strategy, a cynical and withdrawn attitude towards their studies, and end up feeling incompetent as students

when confronted with academic demands. More recently, the dimensions of exhaustion and cynicism have come to be regarded as the core of burnout.

### **Engagement**

Engagement was initially conceptualized by Maslach and Leiter (1997) as a state defined by energy, involvement and efficacy in individual-based activity, and these three dimensions were considered to stand in direct opposition to the three dimensions of burnout. Nowadays, however, burnout and exhaustion are regarded as two distinct dimensions that are moderately and negatively related (Schaufeli & Bakker, 2004). On the same level, the three-dimensional structure of engagement has not been found consistently in the studies performed across various samples and countries, representing, in some cases, a unique solution better adjusted to the data than the three-dimensional model (Hallberg & Schaufeli, 2006; Sonnentag, 2003). Other studies have given priority to simply measuring the vigor and dedication dimensions of engagement, which, on a par with burnout, are the core dimensions of engagement (e.g. Extremera, Durán, & Rey, 2005).

Schaufeli et al. (2002a; 2002b), conceptualized, operationalized and empirically studied engagement in university students as a positive, persistent and broad affective-cognitive state, characterized by vigor – high levels of energy and mental resilience in the workplace, persistence and will to invest, and dedication – feelings of enthusiasm, inspiration, pride and challenge.

### **The present study**

In the present study we set out to examine the effects of academic context variables, namely perceived demands and resources, on the well-being (burnout and engagement) of students in higher education.

A longitudinal design was used. All the measures were applied at two distinct moments, separated by a period of eight months, equivalent to a school year. The first was at the beginning of the 1<sup>st</sup> semester (T1), and the second at the end of the 2<sup>nd</sup> semester (school year), close to the period of final exams (T2). This design option responds to the challenge presented by authors referring to the need to understand the relationship between context variables and well-being over time (Boyd, Bakker, Winefield, Gillespie, & Stough, 2011; Demerouti & Bakker, 2011; Rodriguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti, & Bakker, 2012), which has rarely been analyzed in the literature of this field.

In accordance with the JD-R model, the choice of demands and resources measures should be specific to the organizational context under study. Hence, measures already used by other Portuguese researchers in studies with higher education students were used, and in which time pressure and excessive work load were identified as demands and role clarity, working conditions and social support were identified as resources (Chambel & Curral, 2005). In order to assess burnout and engagement, measures used in former studies with Portuguese higher education students (Schaufeli et al., 2002b) were also employed. These measures presented good psychometric characteristics in the aforementioned studies.

The study sets out to test three hypotheses - Hypothesis 1 aims to test the role of demands as predictors of burnout across time: the more students perceive demands at the beginning of the school year (T1), the higher their levels of burnout (exhaustion and cynicism) are expected to be at the end of the school year (T2). Therefore, we are, in fact, testing whether the demands influence the health deterioration process as predicted in the JD-R.



Hypothesis 2 aims to test the role of resources as predictors of engagement across time. Higher resource perception in relation to academic work (role clarity, working conditions and peer support) at the beginning of the school year (T1) is expected to imply greater engagement at the end of the school year (T2). Therefore, this hypothesis tests whether or not resources influence the motivational process also described in the model.

Finally, Hypothesis 3 aims to test the negative impact of resources on burnout across time, as also foreseen in the JD-R model. In other words, higher perception of resources (role clarity; working conditions and peer support) (T1) at the beginning of the school year is expected to imply lower levels of burnout (exhaustion and cynicism) at the end of the school year (T2).

In addition to the direct causality hypotheses we also tested potential reverse and reciprocal relations among the variables under study, given that some longitudinal studies have found reverse effects. For example, demands may predict exhaustion and individuals with higher exhaustion may perceive greater demands, whether resulting from distorted perception, due to their current state, or from changes in the work setting (de Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, 2004).

Using the conceptual matrix of the JD-R model in this study on higher education students is an innovative contribution to assessment of the model's validity among different populations. The adopted longitudinal design may also be a relevant contribution for both the JD-R model test and for the understanding of the school year as a cycle which characterizes the behavior not only of higher education students, but also of the academic organizations that host them.

## **Method**

### **Participants**

The participants in this study were students from the University of Lisbon. We contacted the teachers responsible for several groups of students in the beginning of the scholar year (T1), by explaining the aims of the study and its confidential nature. The teachers requested the collaboration of their students and authorized our presence in the classes of the 2nd to the 5th year of four different courses. We explained, once again, the aims of the study and assured its confidential and anonymous nature (participants selected an individual secret code to allow the matching of T1 and T2 questionnaires) to the students. Those who gave their consent to participate in the study responded voluntarily to the questionnaire composed of several scales. At this initial point, we obtained answers from 400 participants. At the end of the school year (T2), we contacted the teachers of the classes that had participated at the first data collection point and asked the students who were present to fill in an identical questionnaire, this time obtaining answers from 465 voluntary participants. Overall, 128 students answered the questionnaire at both points in time, representing 32% of the initial answers, an identical percentage to that mentioned in other longitudinal studies (e.g. Rodriguez-Muñoz et al., 2012).

On this basis, the sample was composed of students from two Faculties of the University of Lisbon (65.6% from the Faculty of Psychology and Institute of Education; 34.4% from the Faculty of Science (FC)) and from four different courses (56.3 % from Psychology, 8.6 % from Education Sciences, 30.5 % from Biology, 4.7% from Geology). Most participants were female (82 %). At T1 the mean age was 21years (DP=4.00) and at T2 the mean age was 21.8 years (DP=5.00).

## Measures

### **Demands and Resources Measure for Academic Work**

The demands and resources measure was constructed on the basis of two instruments: Description of Academic Work (Chambel & Curral, 2005) and Social Support (Chambel & Curral, 2005; Karasek, 1990). In the absence of previous psychometric analysis of these measures it was necessary to accomplish a factorial study of its structure in the research sample.

A random division of the total sample of T2 (N=465) was performed in two independent sub-samples with approximate N values (n= 233 e n= 232). An exploratory factor analysis (EFA) was applied to the data of the first sub-sample. The EFA results enabled the identification of a factorial structure made up of four factors with eigenvalues higher than 1.00 and which, together, explained 42,2% of the variance: Factor 1, demands – time pressure and excessive workload; Factor 2, resources – role clarity; Factor 3, resources – working conditions; and Factor 4, resources – social peer support.

The identified factorial solution was, at a later stage, subject to a confirmatory factor analysis (CFA) with the data of the second sub-sample. It was necessary to eliminate three items from the demands scale in this analysis, since they presented very low factorial weights, implying that the demands scale only included items related to time pressure for accomplishing academic tasks. The tested model revealed good adjustment indexes ( $\chi^2=3.211$ ;  $df=2$ ,  $p=.201$ ;  $\chi^2/df=1.606$ ; CFI=.998; NFI=.994; TLI=.993; RMSEA=.051). The model test was repeated for the samples of T1 and T2 and good adjustment indexes were maintained ( $\chi^2=186.375$ ;  $df=146$ ,  $p=.013$ ;  $\chi^2/df=1.277$ ; CFI=.978; NFI=.907; TLI=.974 e RMSEA=.035) for both samples, at T1 ( $\chi^2=223.866$ ;  $df=145$ ,  $p=.000$ ;  $\chi^2/df=1.544$ ; CFI=.915; NFI=.796; TLI=.899;

RMSEA =.065) as well as T2 ( $\chi^2 = 157.680$ ;  $df = 145$ ,  $p = .223$ ;  $\chi^2 / df = 1.087$ ; CFI =.990; NFI =.888; TLI =.988; RMSEA =.026).

The demands and resources measure was represented by 4 first-order factors: demands – time pressure – with 4 items (“I don't have time to do all my work”) ( $\alpha = .86$  at T1 and .91 at T2); resources – role clarity – with 7 items (e.g. “I know how to acquire the required knowledge in each subject”) ( $\alpha = .76$  at T1 and .92 at T2); resources – working conditions – with 3 items (“There is enough space for the students to work”) ( $\alpha = .72$  at T1 and T2); and resources – peer support – with 5 items (e.g. “My peers take a personal interest in me.”) ( $\alpha = .71$  at T1 and .80 at T2). Each item was answered on a 5 point Likert scale (1= I totally disagree; 5= I totally agree), with the exception of peer social support in which the scale had 4 points (1 = I strongly disagree; 4 = I strongly agree).

### **Burnout and Engagement measurement**

We used two of the sub-scales of the Portuguese version of the Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002b) and two of the sub-scales of the Portuguese version of the Engagement Inventory (Schaufeli et al., 2002b), which assess the core dimensions of burnout, exhaustion and cynicism, and of engagement, vigor and dedication.

Each one of the burnout sub-scales is made up of five items: exhaustion - e.g. “I feel more emotionally drained by my work”; and cynicism. - e.g., “I have become more reticent towards the use of the work on this course”. Each item was answered on a 7 point Likert scale, ranging from 0 (never) to 6 (every day).

A CFA was performed to test this measurement model with two first-order factors. It was necessary to eliminate one item from the cynicism sub-scale, and evidence of good adjustment to the data was found both at T1 ( $\chi^2 = 24.572$ ,  $df = 24$ ,

$p=.429$ ;  $\chi^2/df= 1.024$ ; CFI =.999; NFI =.955; TLI =.998; RMSEA =.014) and at T2 ( $\chi^2= 19.675$ ,  $df= 24$ ,  $p=.715$ ;  $\chi^2/df= .820$ ; CFI =1.000; NFI =.970; TLI =1.000; RMSEA =.000). Both sub-scales present suitable levels of internal consistency ( $\alpha = 0.78$  at T1;  $\alpha= 0.76$  at T2 for exhaustion and  $\alpha=.88$  at T1;  $\alpha=.91$  at T2 for cynicism).

The vigor sub-scale of the Engagement questionnaire is made up of six items (e.g. “When I’m working in class, I feel full (o) of energy”); and the dedication sub-scale is also made up of six items (e.g., “I believe that the work I do has objectives and a meaning”). Each item was answered on a 7 point Likert scale ranging from 0 (never) to 6 (every day). CFA were conducted to assess the quality of both the 2 factor measurement model and the single factor measurement in T1 and T2. The engagement measurement model with a single factor had better adjustment in the sample of T2 ( $\chi^2= 68.910$ ;  $df= 40$ ,  $p=.003$ ;  $\chi^2/df = 1.723$ ; CFI =.957; NFI =.905; TLI =.947; RMSEA =.075, with lower AIC ), although the same cannot be said for T1 ( $\chi^2= 62.178$ ;  $df= 43$ ,  $p=.029$ ;  $\chi^2/df = 1.446$ ; CFI =.912; NFI =.773; TLI =.888 and RMSEA =.097;  $\Delta\chi^2= 15.782$ ;  $\Delta df= 2$ ;  $p <.001$ ). However, given that there is good adjustment at both times, the decision was taken to use a single factor measurement since it allows for less complex analyses. The internal consistency analysis suggested the elimination of one item (“I feel strong and vigorous in my work”), after which the results presented suitable internal consistency ( $\alpha=.84$  at T1 and at T2).

### Statistical Analysis

The hypotheses were tested by means of a series of structural equation models with latent variables applied to a cross-lagged design. We tested the direct causality model that defines the causal relations foreseen in the hypotheses related to the JD-R model and compared it with a number of competing models to investigate the cross-lagged effects. A stability model ( $M_1$ ) was tested, which includes the auto-regressive

effects between T1 and T2 for each latent variable, as well as the correlations between the latent variables at T1 and T2; the model representing our hypothesis (M2) was then tested, in which the direct causality relations were added to M1. The reverse causality model (M<sub>3</sub>), which includes the auto-regressive effects and correlations at T1 and T2 as specified in M<sub>1</sub> was then tested, but the reverse effects of the JD-R model were added, in other words, the burnout and engagement variables predicting demands and resources. Finally, the reciprocal causality model was tested (M<sub>4</sub>) which combines M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub> and M<sub>3</sub>.

The models are made up of six latent variables, each measured by means of three observable variables (Kenny & Milan, 2012). Each variable was measured twice, the first at the beginning of the 1st school semester (T1) and the 2nd at the end of the 2nd semester (T2), covering an 8 month temporal lag. The observable variables used in the specification of the latent variables were the three items with the highest factorial weight in their respective factor in the measurement validity study.

In order to ensure the statistical identification of the models, the loading of one of the observed variables was constrained to 1.00 in its respective latent variable. All the other parameters were freely estimated using the variance and covariance matrix of the indicators. Estimation of the parameters was conducted by means of the maximum likelihood method. We ensured that the residuals for each variable, estimated by the model, were normally distributed in their respective latent variable.

## **Results**

### **Preliminary Analyses**

The descriptive statistics and the correlations matrix between the latent variables may be observed in Table 1, as well as the internal consistency coefficients. The mean values of the variables did not reveal significant differences between T1 and T2 ( $t_s <$

1.13,  $p = .257$ ns.). The correlations pattern followed the expected direction<sup>4</sup>. The test-retest correlations of the variables under study varied between .33 e .77, revealing stability.

These preliminary analyses indicated that the correlations between independent and dependent variables were in line with the relations foreseen in the model, however there were different correlations at T1 in comparison with T2. At the beginning of the school year, more demands were significantly associated with higher exhaustion, more cynicism and less engagement, while at the end of the school year there was only a significant association between demands, exhaustion and cynicism. Positive significant associations between resources and engagement at the beginning of the school year only occurred between role clarity and engagement, but at the end of the school year also occurred between working conditions and engagement. Finally, negative significant associations were found at the end of the school year between all the resource variables and exhaustion and cynicism, while at the beginning of the school year they were only found between working conditions and cynicism. Only the latter correlation was confirmed in the longitudinal study.

---

<sup>4</sup>The correlations matrix among all the indicators may be consulted through contact with the first author.

**Table 1.**  
Descriptive Statistics, correlations and alfa values ( $N = 128$ )

	Vmin	Vmax	M	DP	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. DemT1	1.00	5.00	3.18	1.10	.86											
2. Dem T2	1.00	5.00	3.21	1.11	.91	.42**										
3. RC T1	1.00	5.00	3.55	0.74	.76	-.19	-.11									
4. RC T2	1.00	5.00	3.52	0.86	.84	-.05	-.32**	.58**								
5. WC T1	1.33	5.00	3.25	0.92	.72	-.09	-.25*	.18	.25*							
6. WC T2	1.00	5.00	3.00	0.94	.72	-.04	-.35**	.05	.35**	.77**						
7. Exhau T1	0.00	5.33	3.00	1.29	.78	.61**	.34**	-.19	-.03	-.19	-.21					
8. Exhau T2	0.00	6.00	2.95	1.28	.76	.30**	.66**	-.14	-.36**	-.35**	-.35**	.63**				
9. Cyn T1	0.00	5.33	1.14	1.30	.88	.20*	.15	-.17	-.13	-.26*	-.22*	.30**	.15			
10. Cyn T2	0.00	5.67	1.22	1.44	.91	.08	.26**	-.10	-.33**	-.33**	-.43**	.13	.49**	.33**		
11. Eng T1	0.67	6.00	4.27	1.12	.84	-.23*	-.11	.42**	.19	.18	.22	-.27*	-.13	-.68**	-.26*	
12. Eng T2	1.33	6.00	4.31	1.07	.84	.13	-.10	.22	.40**	.05	.34**	.01	-.20	-.54**	-.54**	.54**

*Note:* Dem= demand; RC= role clarity; WC= work conditions; Exhau= exhaustion; Cyn= cynicism; Eng= engagement; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



### **Main Analysis: Cross- lagged Relations**

Table 2 presents both the adjustment indexes of the tested models and the comparison of the model adjustments to the data. The chi-square difference test shows that the direct causality model ( $M_2$ ) and the reciprocal causality model ( $M_4$ ) obtained the best adjustment to the data.

Furthermore, the direct causality model ( $M_2$ ) had the best adjustment indexes, although both models  $M_2$  and  $M_4$  presented good adjustment indexes. The decision to accept  $M_2$  was based on the fact that it was more parsimonious than  $M_4$  and, despite having more degrees of freedom, its adjustment to the data was equal to the adjustment of  $M_4$ . Therefore, the  $M_2$  model, with cross-lagged relations between demands at T1 with engagement at T2 and working conditions at T1 with cynicism at T2 was what best adjusted to the data.

**Table 2.**  
Comparison of the adjustment indicators of the four tested models

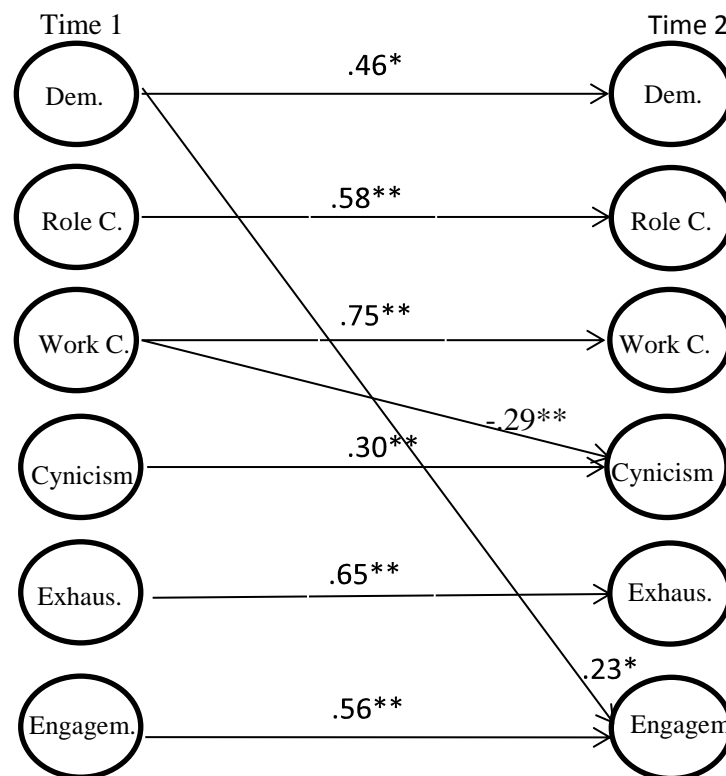
Latent Structure	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	PCFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
M <sub>1</sub> Stability model	979.06	572	1.72	.851	.774	.836	.075	1166.001			
M <sub>2</sub> Direct causality model	819.93	554	1.48	.902	.794	.889	.061	1043.932	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	159.13**	18
M <sub>3</sub> Reverse causality model	835.00	554	1.50	.897	.789	.883	.063	59.002	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	144.09**	18
M <sub>4</sub> Reciprocal causality model	813.17	545	1.49	.902	.780	.886	.062	1055.177	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	165.88**	27
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	6.75	9
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	21.82**	9

*Note:* M<sub>1</sub> to M<sub>4</sub>, codes of the models tested; \*p<.05; \*\*p<.01

Figure 2 represents the significant effects observed in  $M_2$  (direct causality). More specifically, the demands at T1 were found to predict engagement at T2 ( $r = .23$ ,  $p < .05$ ) and the working conditions at T1 to predict cynicism at T2 ( $r = -.29$ ,  $p < .01$ ). The formulated hypotheses were only very sporadically confirmed: in terms of resources, the working conditions were significantly associated with less cynicism (Hypothesis 3, partially confirmed). In other words, better working conditions observed at T1 predicted less cynicism at T2. Moreover, a result initially unforeseen by the formulated hypotheses was observed: the higher the demands observed at T1, the higher the engagement at T2.

**Figure 2.**

Effects observed in  $M_2$  (direct causality) and the correlations at T1 and T2



*Note:* Dem= demand; Role C.= role clarity; Work C.= work conditions; Exhaus. = Exhaustion; Engagem.= engagement; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

## Discussion

In this study a powerful test of a set of hypotheses stemming from the JD-R model was performed. Using a longitudinal design perception of academic demands was found to predict engagement and working conditions to predict cynicism. Indeed, on the one hand, perceived demands in terms of time pressure for academic tasks at the beginning of the school year proved to be a significant positive predictor of engagement at the end of the school year. On the other hand, resource perception, in terms of working conditions, namely of space to work and extra-curricular activities, at the beginning of the year significantly predicts a less frequent use of cynical, perverse coping strategies towards academic tasks at the end of the year, thus preventing the burnout syndrome and, hence, indicating an adaptation process (Schaufeli & Enzmann, 1998). These results suggest that the students who perceive high time pressure demands at the beginning of the year commit with vigor and are more frequently dedicated to their academic work. Demerouti and Bakker (2011) have recently distinguished demands of a “time pressure” or “excessive workload” type from demands of a “role conflict or ambiguity” type in terms of their impact on well-being. The former are more related to the motivational process, if they are perceived as being potentially rewarding with regard to the intended goal (e.g. academic success), which is in keeping with the observed result: engagement prediction stemming from perception of time pressure.

Furthermore, the longitudinal relations found between the perception of working conditions resources at T1, and the less frequent adoption of distant, cynical attitudes at T2, are in line with the results of other studies with samples of workers (e.g. Demerouti & Bakker, 2011; Halbesleben & Buckley, 2004; Schaufeli & Bakker, 2004) and suggest that the resources available to students encourage them to functionally adjust their

coping strategies at the end of the school year to accommodate the demands of the evaluation period.

Despite the weight and implications of these results, the health deterioration and motivational processes (Llorens et al., 2006) have not been confirmed. In other studies with different populations, weak relations were also found across time between resources and, in particular, engagement (e.g. Hanaken, Schaufeli, & Ahola, 2008).

Conversely, the correlation analyses, at both T1 and T2, enabled the confirmation of a set of associations in higher education students that are in line with the JD-R model assumptions and the results obtained in other cross-sectional analysis studies and in other populations (Demerouti & Bakker, 2011; Korunka, Kubicek, Schaufeli, & Hoonakker, 2009): Positive correlations between time pressure demands and burnout both at the beginning and end of the school year; between role clarity resources and engagement at T1, and between role clarity and working conditions and engagement at T2; and, furthermore, negative correlations between role clarity and working conditions and burnout, at the end of the school year. These results may contribute to the formulation of new hypotheses in future studies on the JD-R model with higher education students.

The existence of significant relations between context variables (demands and resources) and variables signaling adaptation (perception of well-being) is also in line with the studies on higher education students which underline the importance of the relationship with context in the promotion of adaptation processes (Almeida et al., 2001; Pascarella & Terenzini, 2005).

In addition, these results have enabled the verification that relations foreseen by the model are relatively different according to the time of the academic year. Therefore, both at the beginning and at the end of the school year when students claim to perceive

greater time pressure for academic tasks (demands), they also perceive more physical and emotional fatigue and greater distance towards academic work (cynicism).

Nevertheless, at the end of the school year, the period of final evaluation, this relationship seems, to a certain extent, to be “compensated” by the perception of certain resources, since the perception of role clarity (knowing how to accomplish the tasks and understanding what is expected of the student him/herself) and of good working conditions, is associated with the perception of less physical and emotional fatigue and less distance towards academic tasks, and associated, furthermore, with more engagement perception.

Although studies comparing the different stages of the school year are scarce, the aforementioned differences reinforce the idea of an evolving adaptation process, adjusted to the actual pressure of the final evaluation period, when students prepare themselves for the oncoming tasks and perceive them more as challenges than uncontrollable threats (Llorens et al., 2006; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Furthermore, they adopt a coping pattern in which the perception of more resources is associated with the perception of less ill-being (Figueira & Marques Pinto, 2007; Leong, Bonz, & Zachar, 1997; Lazarus, 1991). Nonetheless, interpretation of these results is purely exploratory since they are not confirmed in the longitudinal relations.

### **Limitations and future implications**

The first limitation of this study stems from the fact that it focuses on a small-scale sample collected solely from the University of Lisbon, in which there is an over-representation of Psychology students as well as of female participants. Although these variables were controlled in the performed analyses, the conclusions should not be generalized to other groups of higher education students. The reduced size of the sample is associated with a significant fall in the collection of data at T2, at the end of the

school year. In future studies, the data collection process should take into account the possibility of such a high drop-out level and conduct a more numerous collection at T1 or use a more effective collection method at T2 (Collins, 2006).

Some fragility in the measures used for the demands and resources variables represents another limitation to the study. Despite the fact that these measures were constructed within the scope of a research project accomplished in an identical context (Chambel & Curral, 2005), only some items revealed suitable metric qualities to measure these variables in the sample under study, particularly as far as demands (excessive work load), working conditions and social support are concerned. Considering that the JD-R model is rather sensitive to the context (Ouweneel et al., 2011) this fact should be considered in future studies and specific demand and resource measures should be constructed. At an initial stage, qualitative procedures should be used to enable access to participants' perceptions of the demands and resources of the academic context. Studies on the adaptation processes of higher education students suggest a broad range of specific variables susceptible to functioning as demands and resources in this context: the relationship with teachers, family support, love relations (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010; Silva & Ferreira, 2007); the conflict between taught and non-taught activities, evaluation anxiety, future expectations (Almeida et al., 2001, Almeida, Soares, & Ferreira, 1998), the degree of autonomy in learning and the specificity of different periods in the school year (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006; Sax et al., 2002; Silva & Ferreira, 2007; Weare, 2010; Winne & Nesbit, 2010), to name a few.

Despite such limitations, the results represent an important contribution to the literature since they make it possible to ascertain the extent to which the demands and resources of the academic context influence the academic well-being of students.

Indeed, the results of this study are powerful indicators of a process which suggests that more demands imply higher engagement and better working conditions reduce cynicism. To be precise, an important implication of this study stems from the fact that the perception of good conditions for studying, of space for academic and extra-curricular activities, is a predictor of less academic ill-being, thus, suggesting further analysis of the role of work space and extra-curricular activities in burnout prevention. In a study by Salanova, Schaufeli, Martínez and Bresó (2010), the students identified academic aspects of an organizational nature as the main obstacles and facilitators of academic success. They also concluded that there was a negative relationship between the perception of organizational facilitators (e.g. a good library) and the perception of cynicism.

Furthermore, the fact that the study focuses on two specific periods of the school year has brought to light new questions for future studies, since the results suggest changes in the adaptive strategy of students in terms of the different academic tasks with which they are confronted at different times of the school year. As some studies have suggested, the way in which individual characteristics interfere in the relationship between demands and resources needs to be understood (Bakker & Leiter, 2010). In the case of higher education students, this study suggests that an analysis of coping strategies in line with the school year (different personal goals) may contribute to furthering understanding of the JD-R model in this group, by broadening and articulating the test of the model to other models that explain the adaptation process. This is the case for the more recent coping theories that state the importance of understanding coping strategies from a pro-active perspective, geared towards specific goals associated with the available resources pointing to self-perfection (Greenglass & Fiksenbaum, 2009).



## **Adaptação da Mental Health Continuum – LF – for adults em estudantes universitários portugueses<sup>5</sup>**

### **Resumo**

Este trabalho analisa o comportamento da medida *Mental Health Continuum – Long Form* (MHC-LF) – *for adults* (Keyes, 2007) numa amostra portuguesa de estudantes universitários. A MHC-LF é uma escala de auto-relato, composta por quarenta itens, que mede o bem-estar subjetivo. Os itens organizam-se de acordo com três escalas distintas: bem-estar emocional positivo; bem-estar psicológico e bem-estar social. Neste estudo participaram 465 estudantes da Universidade de Lisboa de quatro cursos: Psicologia, Ciências da Educação, Biologia e Geologia. Através de análises fatoriais confirmatórias concluiu-se que o modelo tridimensional é o mais ajustado. Realizaram-se, ainda, dois estudos de validade divergente e convergente utilizando medidas de *burnout* e *engagement*, respetivamente, que confirmaram a validade da medida face a outras medidas de bem-estar. Os resultados obtidos confirmaram a fiabilidade do instrumento em estudo, com bons valores de consistência interna para a escala total e para as três escalas ( $\alpha$  superiores a 0.80).

**Palavras-chave:** bem-estar; estudantes universitários; modelos de medida; validação

---

<sup>5</sup> Figueira, C., Marques-Pinto, A., Lima, L., Matos, A. P., & Cherpe, S. (2012). *Adaptação da Mental Health Continuum – LF – for adults em estudantes universitários portugueses*. Submetido à Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica (2ª versão).

### **Abstract**

This work analyses the performance of the Mental Health Continuum – Long Form (MHC-LF) – for Adults (Keyes, 2007), in a Portuguese sample of university students. The MHC-LF is a self-assessment scale, composed of forty items, that measures subjective well-being. These items are organized according to three distinct scales: positive emotional well-being, psychological well-being and social well-being. 465 students participated in this study from the following courses of Lisbon University: Psychology, Educational Sciences, Biology and Geology. Through confirmatory factorial analyses we concluded that the three-dimensional model has a better fit. Two studies of divergent and convergent validity were also carried out, using burnout and engagement measures, which confirmed the validity of this measure in comparison to other measures of well-being. The results also confirmed the reliability of the tool under study, showing good internal consistency for the full scale and for the three scales ( $\alpha > 0.80$ ).

**Keywords:** well-being; university students; measurement models; validation

## **Introdução**

### **Bem-estar e saúde mental**

Ao longo de várias décadas equiparou-se a saúde mental e o bem-estar das pessoas à ausência de doença, privilegiando um olhar sobre os acontecimentos negativos e sobre os processos de doença, descritos por sintomas que envolvem as funções mentais superiores (e.g. as emoções, o desejo, a volição, as crenças e as motivações) e que acarretam sofrimento significativo para o próprio ou outros significativos (Marques – Teixeira, 2009)

No final do séc. XX, e na última década em particular, o interesse pelo estudo das emoções positivas e do bem-estar subjectivo deu lugar ao paradigma da psicologia positiva que contribui para a explicação e identificação de atributos, características positivas e recursos dos indivíduos, diferenciando claramente o bem-estar e a saúde mental da doença mental (Kobau et al, 2011; Duckworth, Steen, & Seligman, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000;).

A conhecida definição de saúde mental proposta pela OMS (2007), “*Mental health is not just the absence of mental disorder. It is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community*” reflete a proximidade dos conceitos de bem-estar e saúde mental positiva (e.g. capacidade de exercer controlo sobre o seu comportamento; de estabelecer e manter relações) considerando-os distintos dos conceitos de perturbação e/ou doença mental.

### **Bem-estar: o construto e a variável / evolução das medidas**

A optimização da experiência de vida e o desenvolvimento do potencial humano podem ser conceptualizados como bem – estar. As investigações actuais nesta área

apresentam essencialmente duas perspectivas: A abordagem hedónica, que se foca na busca da felicidade e define bem-estar em função da obtenção de prazer e evitamento da dor e da avaliação da satisfação com a vida (Diener, 1984). E a abordagem eudainómica, que se foca no significado das experiências de vida e na auto-realização e define bem-estar em função do grau de pleno funcionamento da pessoa, de acordo com dimensões específicas (Ryff, 1989; Keyes, 1998, 2002). Cada uma destas perspectivas dá origem a dois modelos de bem-estar: o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico.

Keyes e Magyar-Moe (2003) propõem uma outra categorização, diferenciando entre bem-estar emocional (bem-estar subjetivo na definição anterior) e funcionamento positivo (bem-estar psicológico mais bem-estar social). Tendo em conta o bem – estar emocional e o funcionamento positivo converge-se para um modelo compreensivo globalmente designado por bem – estar subjetivo, que tem em conta múltiplos aspectos do funcionamento individual e do funcionamento em sociedade. O bem – estar subjectivo, nesta nova perspectiva, é conceptualizado como um objectivo de vida e não apenas como um fim. Se o objectivo de vida é o processo de viver uma vida saudável e produtiva, então o bem – estar pode caracterizar o potencial humano em termos de criatividade, produtividade e envolvimento comunitário (Keyes & Magyar-Moe, 2003).

A investigação sugere que o bem – estar subjectivo é multifactorial e multidimensional (Ryan & Deci, 2001), impondo a necessidade de desenvolver medidas específicas para avaliação destas variáveis. No entanto, a grande maioria das medidas desenvolvidas são de auto-avaliação. Nestas condições, os níveis de subjectividade aumentam e, para alguns autores, esta fragilidade pode ser prejudicial em situações clínicas, quando o bem-estar percepcionado pode ser ilusório (Novo, 2005). Contudo,

no presente trabalho debruçamo-nos sobre uma medida de auto-avaliação pelo interesse que pode ter no estudo de populações não clínicas.

Do ponto de vista empírico o bem-estar é, desde há muito, assumido em múltiplos estudos como variável dependente, todavia o seu enquadramento conceptual nem sempre é claro. Os instrumentos utilizados para a sua operacionalização são muito diversos e ainda focados na avaliação de sintomas de doença mental.

Ao procurarmos formas de avaliação específicas do funcionamento positivo dos indivíduos, partindo de modelos de bem – estar, encontramos uma história de construção de instrumentos, desde escalas de item único, de que são exemplo a Gurin Scale, a Self-Anchoring Ladder e a Delighted-Terrible Scale, até escalas mais genéricas, como a Well-Being Scale de Schlosser que avalia o bem – estar em três dimensões: física, cognitiva e afectiva (citadas por Bizarro, 1999).

Associada ao modelo de bem-estar subjetivo de Diener (1984), que se enquadra na perspectiva hedónica referida, encontramos a escala “Satisfaction with Life Scale” (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), ao modelo de bem-estar psicológico a escala “Psychological Well-Being Scale” (Ryff, 1989) e ao modelo de bem-estar social a “Social Well-Being Constructs” (Keyes, 1998). Estes dois últimos modelos enquadram-se na perspectiva eudaimónica. Estas escalas revelam boas características psicométricas (e.g valores de  $\alpha$  superiores a.80). As boas características psicométricas e a sua não influência pelos estados afetivos imediatos e pela desejabilidade social, constatadas em diversos estudos empíricos (Bizarro, 1999), são encorajadoras e dão suporte à adequabilidade e fiabilidade destas medidas, contudo medem dimensões parciais do bem-estar. A possibilidade de uma medida mais completa e integradora e que assegure a diferenciação das dimensões referidas é o desafio de que falaremos a seguir.

## **Modelo e medidas propostas por Corey Keyes**

Keyes (2005a) define saúde mental como uma síndrome de sintomas de hedonia e de funcionamento positivo, operacionalizada por medidas de bem-estar - percepções e avaliações dos indivíduos sobre a sua vida e a qualidade do seu funcionamento psicológico e social. Desta forma, no espetro da saúde mental é possível identificar sintomas que situam o indivíduo num *continuum*: Num extremo, relativo ao estado de *languishing*, o indivíduo considera que não está bem emocionalmente e que não tem um bom funcionamento. Segue-se-lhe o estado de saúde mental moderada. No outro extremo, o estado de *flourishing* caracteriza-se por uma combinação de sintomas de bem-estar emocional e funcionamento psicológico e social positivo (Keyes, 2010).

Os resultados de vários estudos (Keyes 2003, 2005a, 2007; Suldo & Shaffer, 2008; Westerhof & Keyes, 2009) encontraram apoio para um modelo de “duplo contínuo”, no qual se considera a saúde mental e a doença mental não como extremos de uma mesma dimensão bipolar, mas como duas dimensões bipolares diferentes, embora correlacionadas: o *continuum* de saúde mental varia entre os 3 estados já referidos, *languishing* e *flourishing*, passando pela saúde mental moderada; e o *continuum* da doença mental varia entre presença elevada ou ausência total de sintomatologia psiquiátrica. A par desta conceitualização, considera-se que as três dimensões de bem-estar, emocional, psicológico e social, apesar de serem independentes, se relacionam entre si, justificando a proposta de uma medida conjunta através de um único instrumento para avaliar o estado de saúde mental: a *Mental Health Continuum– Long Form* (MHC – LF) (Keyes, 2002, 2006).

### **O *continuum* de saúde mental e a MHC-LF**

No âmbito de um estudo à escala nacional nos EUA (*National Survey of Midlife Development in the United States* - MIDUS 1 - N= 3032 adultos entre os 25 e os 74

anos de idade de vários estados dos EUA), Keyes (2002) utilizou pela primeira vez as três medidas de bem-estar em simultâneo. Na continuidade deste estudo, o autor desenvolveu a *Mental Health Continuum– Long Form* (MHC – LF), a qual operacionaliza a saúde mental num *continuum* e avalia diferentes estados, estimados a partir do grau de bem-estar emocional, psicológico e social percebido.

A MHC – LF é então a versão completa da medida de bem-estar subjetivo construída por Keyes (2002). É um instrumento de auto-resposta e pode ser aplicado a partir dos 18 anos, a jovens adultos e adultos de todas as idades. A medida é composta por três instrumentos. O primeiro mede o bem-estar emocional positivo e é composto por sete itens. O segundo instrumento mede o bem-estar psicológico e é constituído por 18 itens organizados em conjuntos de três de acordo com seis dimensões (autoaceitação; objetivos de vida; domínio do meio; relações positivas com os outros; crescimento pessoal e autonomia). O terceiro instrumento mede o bem-estar social e é constituído por 15 itens organizados em conjuntos de três, de acordo com cinco dimensões (contribuição social, integração na sociedade, atualização e crescimento social, aceitação social e coerência social).

Com esta medida podemos avaliar a saúde mental dos indivíduos de acordo com o conceito de *continuum* entre os três estados já referidos: *flourishing*, saúde mental moderada e *languishing*. O indivíduo encontra-se num estado de *flourishing* se apresentar valores elevados (tercil superior) em sete ou mais das treze escalas que constituem a medida de bem-estar<sup>6</sup>. O estado de *languishing* é identificado através de valores baixos (primeiro tercil) em sete ou mais das treze escalas. O estado de saúde

---

<sup>6</sup>Noutros estudos é utilizada uma subescala de afetos negativos na medida de bem-estar emocional (Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009), no presente estudo utilizámos a MHC-LF como proposto por Keyes (2002, 2007) que exclui essa subescala.

mental moderada é caracterizado por níveis intermédios, isto é, valores que não cumprem nenhum dos critérios anteriores.

### **Perspetivas do estudo**

O presente estudo tem como ponto de partida o estudo de Gallagher, Lopez, e Preacher (2009). O objetivo desses autores foi confirmar a proposta de Keyes (2005a, 2005b, 2007) de que as medidas de bem-estar emocional e funcionamento psicológico e social positivo juntas representam um indicador de saúde mental e clarificar o potencial da integração dos diferentes modelos mantendo a distinção teórica inicial entre bem - estar emocional, psicológico e social.

Estudos empíricos anteriores (Keyes, 2005, 2008) trouxeram um suporte preliminar a essa perspectiva mas, segundo Gallagher et al. (2009), nesses estudos as medidas utilizadas não foram sempre as mesmas e agruparam-se diferentes modelos de bem-estar de modo não sistemático, criando limitações às conclusões daí decorrentes.

Gallagher et al. (2009) contribuíram para a clarificação do potencial e da validade da integração das medidas de bem-estar ao testar 14 componentes (três subescalas de bem-estar emocional, seis subescalas de bem-estar psicológico e cinco subescalas de bem-estar social) como modelos independentes e como estruturas de bem - estar, que contêm três fatores de 2ª ordem mas que mantêm a distinção entre os três modelos. Fizeram-no de modo sistemático comparando duas amostras independentes que responderam a conjuntos de medidas de bem-estar distintos [amostra de estudantes americanos e amostra do MIDUS2, uma segunda fase do National Survey of Midlife Development in the United States (2004-2006) em que se introduziram alterações nos instrumentos de medida recorrendo a questionários com maior número de itens].

No trabalho de Gallagher et al. (2009) através de procedimentos de Análise Fatorial Confirmatória, foram testados sete modelos de medida de modo a identificar



qual o mais parcimonioso: estudou-se cada um dos modelos teóricos tradicionais de bem-estar (três modelos) e respectivas medidas (Keyes, 2007), e ainda quatro estruturas possíveis de um modelo integrado de todas as medidas, mantendo a estrutura que distingue as dimensões de bem-estar emocional, psicológico e social. Estes autores concluíram que a distinção destas dimensões é confirmada pela sua operacionalização em medidas de bem-estar, mas também que a relação entre elas é suficientemente forte para sustentar um modelo de medida tridimensional. A mesma conclusão já tinha sido referida por Keyes (2005b).

No presente estudo pretende-se analisar o comportamento da medida MHC-LF (Keyes, 2007) numa amostra portuguesa de estudantes universitários, através de procedimentos estatísticos que permitam testar os sete modelos de medida estudados por Gallagher et al. (2009).

Espera-se encontrar suporte para os três modelos teóricos já referidos e que as 13 subescalas de bem-estar possam ser sucessivamente integradas numa estrutura hierárquica de 2ª ordem, que contém três fatores latentes e mantém a distinção entre bem-estar emocional, psicológico e social.

À semelhança de outros estudos de análise confirmatória de medidas (Martorell, González, Ordóñez, & Gómez, 2011), realizaram-se dois estudos de natureza correlacional, de validade divergente e convergente das medidas de bem-estar face a medidas de *burnout* e *engagement*, respetivamente (medidas utilizadas para avaliar o bem-estar académico dos estudantes).

O estudo do bem-estar nos estudantes do ensino superior acrescenta conhecimento às investigações anteriores que se têm dividido entre o grupo dos adultos e o grupo dos adolescentes, com exceção de um estudo de Robitschek e Keyes (2009) em que o modelo tridimensional da medida de bem-estar foi confirmado numa amostra

de estudantes do ensino superior. Estes estudantes surgem como grupo de transição entre a adolescência e a idade adulta o que poderá apresentar especificidades no *continuum* da saúde mental.

## **Metodologia**

### **Participantes**

Neste estudo participaram 465 estudantes da Universidade de Lisboa, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Ciências, 50.3 % eram do curso de Psicologia, 13.2 % de Ciências da Educação, 30.2 % de Biologia e 6.3% de Geologia. A idade média dos participantes foi de 21.17 anos (DP = 3.66) e 80% dos participantes eram mulheres. A amostra distribuiu-se por dois ciclos do ensino superior: 70% do primeiro ciclo e 30 % do segundo ciclo<sup>7</sup>.

Considerando os diferentes cursos teve-se em conta, na análise dos resultados, as assimetrias existentes, por se verificar não existir homogeneidade entre as amostras quanto à variável sexo (ver tabela 3) e haver uma clara sobrerepresentação dos estudantes de Psicologia.

---

<sup>7</sup>Apenas alunos do curso de Psicologia por ser o único curso com estrutura de Mestrado Integrado.

**Tabela 3.**

Percentagem de sexo masculino e feminino em função de curso frequentado. Comparação entre os alunos dos diferentes cursos quanto ao sexo (Qui- quadrado)

<i>Sexo</i>	<i>Psicologia</i>	<i>Biologia</i>	<i>C.Educação</i>	<i>Geologia</i>	
	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>
Masculino	33 (14.2%)	40 (28.6%)	8 (13.1%)	12 (41.4%)	93 (20.0%)
Feminino	200 (85.8%)	99 (70.7%)	52 (85.2%)	17 (58.6%)	368 (79.1%)
Psicologia*Outros Cursos		X <sup>2</sup> = 14,788; p=.001		X <sup>2</sup> = 13.429 p=.000	
Biologia*Outros Cursos			X <sup>2</sup> = 5,461; p=.019		
C. Educação*Outros Cursos				X <sup>2</sup> = 8,827; p=.003	

## Procedimentos

Os dados foram recolhidos em situação de sala de aula, após contacto com os professores, responsáveis por vários grupos de estudantes, a quem foi comunicado o objectivo do estudo e o carácter confidencial do mesmo, solicitando autorização para nos deslocarmos às salas de aula. Os estudantes foram igualmente informados dos objectivos do estudo. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas e os estudantes que decidiram participar voluntariamente na investigação responderam ao protocolo composto por várias escalas.

Os procedimentos estatísticos foram efetuados através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para o *Windows*. Foram utilizadas estatísticas descritivas como frequências, médias e desvios-padrão. Para a estatística inferencial recorreu-se: à análise de correlações de *Pearson*; a testes de *qui-quadrado* para comparar frequências entre amostras independentes, nomeadamente na comparação entre indicadores de bem-estar e as variáveis independentes género, curso frequentado, ano de curso e rendimento académico (sempre que necessário os testes *qui-quadrado* foram realizados em comparações de variáveis duas a duas); à análise de

regressão logística para comparar efeitos de mais de duas variáveis independentes categoriais; e à ANOVA *one way* para comparar médias (variáveis dependentes) e frequências (variáveis independentes) entre amostras independentes. No estudo dos modelos de medida da MHC-LF utilizou-se o programa *Amos Graphics*, versão 18.0 para o *Windows* para realizar as Análises Fatoriais Confirmatórias.

## **Medidas**

### **MHC-LF**

A MHC-LF já foi descrita na introdução como uma escala que mede o bem-estar subjetivo de acordo com o modelo proposto por Keyes (2007). Os itens da escala MHC-LF foram inicialmente traduzidos de Inglês para Português por uma tradutora de língua inglesa e revistos por dois investigadores, com formação em psicologia, após ter sido obtida autorização, por parte do autor da escala, para a sua adaptação. Uma tradutora nativa na língua inglesa efectuou a retroversão da tradução para Inglês e foram escolhidas as versões mais fiéis à versão original. Trata-se de uma escala de auto relato, composta por quarenta itens, respondida em formato de papel. Os quarenta itens estão organizados de acordo com três escalas distintas: Bem-estar emocional positivo, composta por seis itens relativos à frequência de sentimentos positivos (e.g. “Nos últimos trinta (30) dias, quantas vezes se sentiu... alegre.”) que devem ser respondidos numa escala de resposta de 1 (sempre) a 5 (nunca) e, posteriormente, invertidos de modo a que a um maior valor do somatório dos itens corresponda maior perceção de bem-estar, e um item relativo ao grau de satisfação com a vida nos últimos dias que deve ser respondido numa escala de 0 (a pior) a 10 (a melhor); nos estudos de Gallagher et al. (2009) a consistência interna foi bastante elevada,  $\alpha = .89$ . Bem-estar psicológico, composta por dezoito itens (e.g. “Há muito tempo que desisti de tentar grandes investimentos ou mudanças na minha vida”) que devem ser respondidos numa escala de

resposta de 1 (concordo muito) a 7 (discordo muito), organizados em subconjuntos de três de acordo com seis dimensões (auto-aceitação; objetivos de vida; domínio do meio; relações positivas com os outros; crescimento pessoal e autonomia); a consistência interna nos estudos de Gallagher et al (2009) variou entre  $\alpha = .72$  e  $\alpha = .85$ . A terceira escala mede o bem-estar social sendo constituída por quinze itens (e.g. “Não sinto que pertença a algo que chamaria comunidade.”) que devem ser respondidos numa escala de resposta de 1 (concordo muito) a 7 (discordo muito), organizados em conjuntos de três itens de acordo com cinco dimensões (contribuição social, integração na sociedade, atualização e crescimento social, aceitação social e coerência social); a sua consistência interna variou nos estudos originais entre  $\alpha = .66$  e  $\alpha = .86$  (Gallagher et al., 2009). Os itens redigidos de forma positiva foram posteriormente invertidos de modo a que a um maior valor do somatório das subescalas corresponda uma maior percepção de bem-estar.

### ***Burnout e Engagement***

Utilizaram-se duas das sub-escalas da versão portuguesa do Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002) que avaliam as dimensões nucleares do *burnout*, exaustão e cinismo, e utilizaram-se duas das sub-escalas da versão portuguesa do questionário de *Engagement* (Schaufeli et al., 2002) que avaliam as dimensões nucleares do *engagement*, vigor e dedicação. As dimensões referidas são as atualmente mais utilizadas para avaliar as variáveis de *burnout* e *engagement* (Bakker & Leiter, 2010) o que justifica a opção pela utilização destas subescalas no presente estudo.

A sub-escala de exaustão do MBI-SS avalia em que medida os estudantes se sentem exaustos pela realização do seu trabalho académico; sendo constituída por cinco itens (e.g. “Sinto-me emocionalmente esgotada (o) pelo meu trabalho”), que devem ser respondidos numa escala de resposta de 0 (nunca) a 6 (todos os dias). No presente

estudo esta sub-escala apresentou níveis adequados de consistência interna ( $\alpha = .81$ ). A sub-escala de cinismo avalia quanto os estudantes consideram estar desligados do seu trabalho académico, sendo constituída por cinco itens (e.g. “Tenho perdido o interesse pelo curso”) que devem ser respondidos na mesma escala de resposta de 0 (nunca) a 6 (todos os dias); esta sub-escala apresentou igualmente uma boa consistência interna ( $\alpha = .79$ ). A escala total resultante destas duas dimensões *core* do *burnout* apresentou um valor  $\alpha$  de .82.

A sub-escala de *vigor* do questionário de *Engagement* avalia quanto os estudantes consideram que têm energia na realização das suas tarefas académicas; sendo constituída por seis itens (e.g. “Quando estou a trabalhar nas aulas, sinto-me cheia (o) de energia”) e por uma escala de resposta igual à do MBI-SS; a análise da consistência interna desta escala conduziu à eliminação de um item (“No meu trabalho, sinto-me forte e com vigor”); após esta modificação, os resultados apresentaram uma consistência interna adequada (o  $\alpha$  subiu de .66 para .80). Finalmente a sub-escala de dedicação avalia quanto os estudantes se sentem envolvidos com o seu trabalho académico; sendo constituída por seis itens (e.g. “Considero que o trabalho que realizo tem significado e objetivos”); esta escala apresentou uma consistência interna adequada ( $\alpha = .84$ ). A escala total, englobando estas duas dimensões *core* do *engagement* obteve um valor  $\alpha$  de .89.

A ampla utilização destas subescalas em estudos com amostras portuguesas (e.g. Schaufeli et al., 2002) e a elevada consistência interna quer das subescalas quer das escalas totais permitiu-nos proceder ao cálculo de indicadores por sub-escala e de dois indicadores globais, um de *burnout* e outro de *engagement*. Para tal procedeu-se ao cálculo da média aritmética dos itens considerados em cada uma das sub-escalas e em ambas as escalas *core* que constituem as versões dos questionários utilizadas, respetivamente.

## **Resultados**

Apresentam-se de seguida os resultados dos estudos relativos à MHC-LF enquanto escala de auto avaliação do bem-estar.

### **Análise preliminar: correlações entre subescalas; características da distribuição das pontuações da MHC-LF- simetria e curtose e análise de consistência interna**

Em geral as treze componentes de bem-estar apresentaram-se uniformemente e significativamente correlacionadas entre si. As médias, os desvios-padrão e as correlações das treze componentes encontram-se na tabela 4.

**Tabela 4.**

Correlações, médias e desvios-padrão das 13 medidas de bem-estar

	<i>SV</i>	<i>AP</i>	<i>AA</i>	<i>OV</i>	<i>DM</i>	<i>RP</i>	<i>CP</i>	<i>Aut</i>	<i>CS</i>	<i>IS</i>	<i>AS</i>	<i>CoS</i>	<i>AtS</i>
<b>SV</b>	-												
<b>AP</b>	.622**	-											
<b>AA</b>	.473**	.481**	-										
<b>OV</b>	.174**	.176**	.364**	-									
<b>DM</b>	.389**	.411**	.586**	.282**	-								
<b>RP</b>	.422**	.421**	.494**	.354**	.348**	-							
<b>CP</b>	.307**	.288**	.419**	.359**	.344**	.404**	-						
<b>Aut</b>	.104*	.142**	.282**	.137**	.258**	.181**	.215**	-					
<b>CS</b>	.222**	.267**	.385**	.284**	.329**	.336**	.310**	.153**	-				
<b>IS</b>	.330**	.379**	.450**	.284**	.320**	.574**	.313**	.072	.418**	-			
<b>AS</b>	.175**	.190**	.204**	.031	.133**	.293**	.101**	.023	.143**	.349**	-		
<b>CoS</b>	.338**	.303**	.501**	.317**	.347**	.437**	.457**	.241**	.444**	.511**	.250**	-	
<b>AtS</b>	.251**	.240**	.266**	.163**	.262**	.315**	.272**	.061	.377**	.469**	.459**	.354**	-
<i>M</i>	7.10	20.49	16.23	16.46	14.85	16.25	18.43	16.44	14.17	14.34	11.89	16.20	11.78
<i>DP</i>	1.70	3.76	3.25	2.93	3.24	3.69	2.81	3.10	3.31	4.08	3.44	3.32	3.79

*Nota:* SV = Satisfação com a Vida; AP = Afetos Positivos; AA = Auto Aceitação; OV = Objetivo de Vida; DM = Domínio do Meio; RP = Relações Positivas; CP = Crescimento Pessoal; Aut = Autonomia; CS = Coerência Social; IS = Integração Social; AS = Aceitação Social; CoS = Contribuição Social; AtS = Atualização Social; \* $p < .05$  \*\*;  $p < .001$



Verificou-se que a distribuição dos resultados obtidos nos três fatores de bem-estar apresentava uma ligeira assimetria (bem-estar emocional -.436; bem-estar social -.278 e bem-estar psicológico -.658) e achatamento (mesocúrticas – valores mais dispersos: bem-estar emocional -.185; bem-estar social -.050; bem-estar psicológico -.017). No entanto, para o tratamento de dados foi assumida uma distribuição normal para as pontuações obtidas nestes fatores, dado o número elevado de participantes que constituíram a amostra. Todos os testes de Kolmogorov-Smirnov apresentaram resultados válidos para as características da distribuição normal.

A consistência interna da medida total foi de  $\alpha = .89$ , para a escala de medida de bem-estar emocional o  $\alpha$  foi igual a .84, para a escala de medida de bem-estar psicológico o  $\alpha$  total foi igual a .80 [nas subescalas varia entre .20 (muito pobre para a subescala objetivos de vida) e .62], valores estes, idênticos aos encontrados por Ryff (1995); a escala de medida do bem-estar social apresentou um  $\alpha$  total igual a .82 [nas subescalas varia entre .40 (relativamente pobre para a subescala aceitação social) e .77], sendo estes valores idênticos aos encontrados por Keyes (1998).

### **Estudo dos modelos de medida**

Estudaram-se sete modelos de medida de bem-estar. O primeiro modelo foi desenhado para testar a estrutura de bem-estar emocional proposta por Keyes (2005a e b) a partir do modelo de Diener (1984) em que os afetos positivos e a satisfação com a vida são considerados dois fatores correlacionados. O segundo modelo foi desenhado para testar a estrutura de bem-estar psicológico proposta por Ryff (1989) cujos constructos latentes são considerados como seis fatores correlacionados. O terceiro modelo foi desenhado para testar a estrutura de bem-estar social proposta por Keyes (1998) cujos constructos latentes são considerados como cinco fatores correlacionados.

Com o quarto modelo replicámos a tentativa de Gallagher et al. (2009) de integração destes três modelos num novo modelo em que os 13 fatores estavam correlacionados.

Seguiu-se o estudo de um conjunto de modelos hierárquicos de 2ª ordem para explorar qual o modo mais parcimonioso na associação das 13 medidas: um, dois ou três fatores de bem-estar. Com o estudo do primeiro destes modelos hierárquicos pretendeu-se testar a opção mais parcimoniosa em que um único fator de 2ª ordem podia representar a relação entre as 13 medidas de 1ª ordem. O estudo do segundo modelo visou testar a proposta de Keyes (2005a e b) segundo a qual os dois fatores de bem-estar emocional são indicadores de bem-estar emocional e os seis fatores de bem-estar psicológico e os cinco fatores de bem-estar social são indicadores de funcionamento positivo. O estudo do terceiro e último modelo procurou testar uma versão modificada do modelo proposto por Keyes (2005a e b) em que os três factores de 2ª ordem, bem-estar emocional, bem-estar psicológico e bem – estar social estavam correlacionados.

### **Análises Fatoriais Confirmatórias**

As AFC permitem determinar qual o modelo hierárquico mais apropriado através de vários indicadores de ajustamento. O refinamento do modelo foi efetuado com base nos índices de modificação calculados pelo *Amos*, prosseguindo-se apenas se fosse adequado do ponto de vista estatístico e substantivo (Byrne, 2010). Procedeu-se à alteração das trajetórias e/ou eliminação de itens para índices de modificação superiores a 11 [ $\chi^2 (1) = 10.86, p = 0.001$ ] (Maroco, 2010).

De acordo com os critérios recomendados calculou-se a razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade ( $\chi^2/df$ ), a raiz da média quadrática dos erros de aproximação (RMSEA; Steiger & Lind, 1980, citado por Byrne, 2010), o índice de ajustamento comparativo (CFI; Bentler, 1990), o índice de ajustamento normativo (NFI;

Bentler & Bonett, 1980) e o Tucker-Lewis Index (TLI; Tucker & Lewis, 1973, citado por Byrne, 2010).

Considerando os critérios de análise de modelos utilizados, a AFC de 1ª ordem para cada modelo confirmou, de um modo genérico, um ajustamento bom e/ou aceitável dos modelos de bem-estar propostos por Diener (1984), Ryff (1989) e Keyes (2005). Estes modelos resultaram de diferentes ajustamentos: Apenas o modelo de bem-estar emocional manteve a estrutura inicial proposta pelos autores; No modelo de bem-estar psicológico foi necessário eliminar quatro itens (itens 4; 7; 14 e 15) devido a correlações de itens com subescalas diferentes ou a pesos fatoriais inferiores a .50 (o item 10 apesar de um peso fatorial fraco, .25, foi mantido para que a subescala pudesse ser válida, isto é, não ser uma escala de item único; No modelo de bem-estar social foi necessário eliminar cinco itens (itens 2; 3; 7; 9 e 12) pelas mesmas razões referidas anteriormente.

Os resultados das AFC de 2ª ordem (que incluíram as alterações referidas nos resultados anteriores) mostraram uma elevada equivalência entre os modelos estudados, sendo que as estruturas, unidimensional e bidimensional foram as que apresentaram valores de ajustamento menos aceitáveis. Comparando os diferentes modelos de 2ª ordem o modelo tridimensional apresentou valores de ajustamento significativamente mais favoráveis que os outros modelos. (ver tabela 5) (ver figura 3).

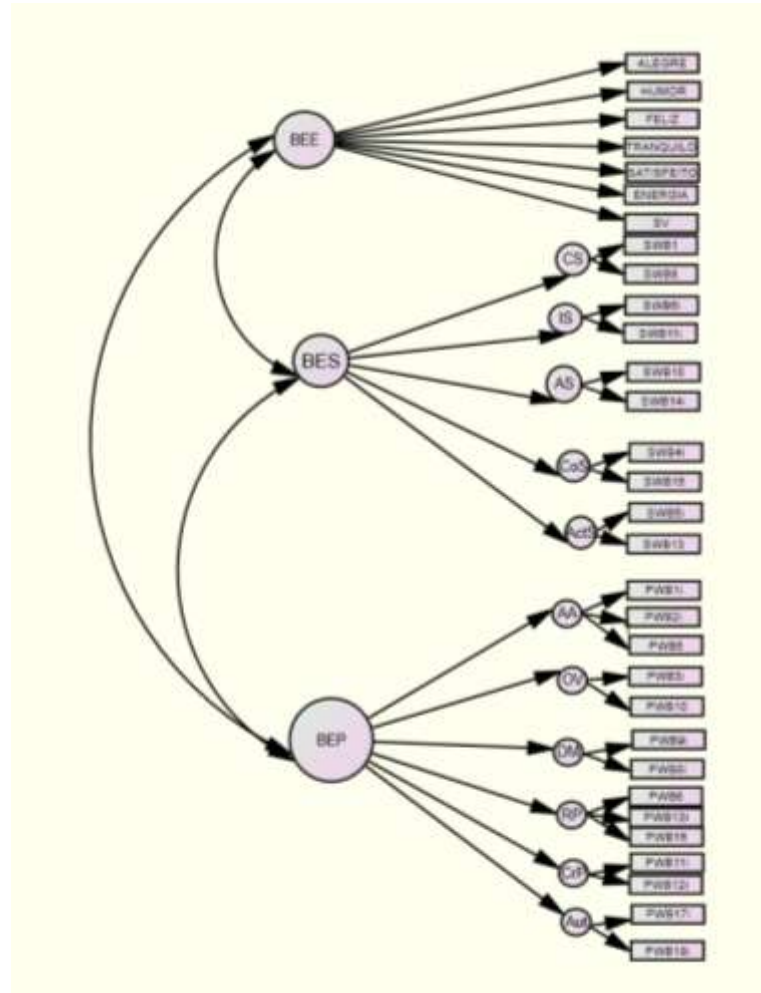
**Tabela 5.**

Comparação de indicadores de ajustamento dos sete modelos testados

Estrutura Latente	$\chi^2/df$	$df$	$CFI$	$NFI$	$TLI$	$RMSEA$	Comparação	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
M1 Bem-estar emocional	2.54	13	.986	.978	.978	.058			
M2 Bem-estar psicológico	1.99	62	.956	.918	.936	.046			
M3 Bem-estar social	2.42	43	.967	.946	.941	.055			
M4 Medida única de 1ª ordem	1.80	368	.936	.868	.919	.042			
M5 Medida única de 2ª ordem	2.36	422	.874	.802	.862	.054			
M6 M. bidimensional 2ª ordem	2.36	422	.874	.802	.862	.054			
M7 M. tridimensional 2ª ordem	2.20	420	.890	.816	.878	.051	M5-M7	71.92**	2
							M6-M7	71.92**	2

*Nota:* M1 a M7 identificação de cada um dos modelos estudados; \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

**Figura 3.**  
MHC-LF, modelo tridimensional de 2ª ordem



*Nota:* BEE = bem-estar emocional; SV = Satisfação com a Vida; BES = bem-estar social; CS = coerência social; IS = integração social; AS = aceitação social; CoS = contribuição social; AtS = atualização social; AA = auto aceitação; OV = objetivo de vida; DM = domínio do meio; RP = relações interpessoais positivas; CrP = crescimento pessoal; Aut = autonomia.

### Validade convergente

Para o estudo da validade convergente realizaram-se análises de correlação entre os fatores da MHC-LF e as duas dimensões nucleares do *engagement*: desafio e vigor (Schaufeli et al., 2002) (ver tabela 6).

As correlações de *Pearson* entre os três fatores da MHC-LF e as duas dimensões do *engagement* apresentaram-se positivas e significativas mas moderadas. Oscilaram

entre  $r = .23$  para  $p < .001$  (entre o fator bem-estar emocional da MHC-LF e a dimensão desafio do *engagement*) e  $r = .49$  para  $p < .001$  (entre o fator bem-estar psicológico da MHC-LF e a dimensão vigor do *engagement*).

### Validade divergente

A validade divergente desta escala foi estudada através da análise das correlações entre os três fatores da MHC-LF e as duas dimensões nucleares do *burnout*: exaustão e cinismo (Schaufeli et al. 2002) (ver tabela 6). A análise das correlações de *Pearson* entre a MHC-LF e as duas dimensões do *burnout* evidenciou que estas são todas negativas e estatisticamente significativas mas, de uma forma geral, modestas,  $r = -.23$  a  $r = -.36$ , para valores de  $p < .001$ .

**Tabela 6.**

Correlações, médias e desvios-padrão entre as subescalas da MHC-LF e as dimensões de bem-estar e mal-estar académico

		M	DP	$\alpha$	1	2	3	4	5	6
1.	BEE	20.5	3.8	.89						
2.	BEP	74.0	9.8	.80	.49**					
3.	BES	44.8	9.0	.82	.40**	.54**				
4.	Ded.	4.3	1.0	.84	.23**	.33**	.29**			
5.	Vig.	4.0	0.9	.80	.29**	.47**	.34**	.74**		
6.	Exa.	3.4	1.2	.81	-.30**	-.25**	-.34**	-.16**	-.23**	
7.	Cin.	2.0	1.2	.79	-.23**	-.31**	-.33**	-.47**	-.30**	.40**

*Nota:* BEE = bem-estar emocional; BEP= bem-estar psicológico; BES=bem –estar social; Ded = Dedicção; Vig.= Vigor; Exa = exaustão; Cin.= cinismo; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

### Indicadores de saúde mental nos estudantes

A maior parte dos estudantes encontravam-se em estado de saúde mental moderada (52.9%). Uma minoria encontrava-se em estado de *flourishing* (18.7%) e os restantes em estado de *languishing* (28.4%).

Esta tendência não foi partilhada por homens e mulheres, encontrando-se diferenças estatisticamente significativas entre eles ( $X^2 = 10.566$ ;  $p = .005$ ), nem por

estudantes dos diferentes cursos, encontrando-se também diferenças estatisticamente significativas em função do curso frequentado ( $X^2= 20.17$ ;  $p=,003$ ).

Considerando a não homogeneidade das subamostras dos diferentes cursos quanto à variável sexo, e, ainda, o fato da diferença entre sexos encontrada não ser consistente com estudos anteriores (Keyes, 2007) procedemos a uma análise de regressão logística *loglinear* para compreender qual o peso estatístico das variáveis sexo e curso nestas diferenças.

Concluimos que as diferenças encontradas foram apenas significativas para os casos de *languishing* e que a variável sexo contribuiu de forma significativa para o aumento dos casos de *languishing* [ $X^2 (2) = 10.304$ ,  $p < .01$ ].

Na sequência da análise anterior concluimos que as diferenças encontradas na relação entre indicadores de bem-estar e frequência de diferentes cursos não podiam ter uma leitura direta apesar de se encontrarem diferenças significativas quando esta variável foi analisada separadamente. Verificámos assim que os estudantes do sexo masculino apresentaram mais estados de *languishing* (40.9% contra 25.5% nas estudantes do sexo feminino) e menos estados de saúde mental moderada (39.8% contra 56.5% nas raparigas). Os níveis de *flourishing* foram idênticos em ambos os sexos (19.4% nos rapazes e 18.5% nas raparigas).

Não se registaram diferenças entre os estudantes em função do ano que frequentam ( $X^2= 5,599$ ;  $p=,470$ ) ou do rendimento académico<sup>8</sup> ( $X^2= 5,060$ ;  $p=,281$ ).

Com o objetivo de analisar a relação dos diferentes estados de saúde mental com as variáveis que avaliam o bem-estar académico, *burnout* e *engagement*, optou-se por

---

<sup>8</sup>Os valores de rendimento académico foram calculados em função da média de notas do último semestre. Calculou-se a média da amostra e os respetivos quartis. O  $P_{25}=13$  valores;  $P_{50}=14$  e  $P_{75}=15,2$ . Definiu-se que todos os estudantes com nota igual ou inferior a 13 pertenciam a um grupo de menor rendimento; os estudantes com nota entre 13 e 15 valores pertenciam ao grupo de rendimento médio e o grupo de rendimento elevado têm notas superiores a 15 valores.

comparar os valores globais de mal-estar académico (*burnout*) e de bem-estar académico (*engagement*) com os diferentes estados de saúde mental, utilizando como procedimento estatístico a ANOVA *one way*. Concluiu-se haver diferenças significativas entre os três estados de saúde mental tanto para a variável *burnout* como para a variável *engagement* [ $F(2.460)=37.34, p< ,000$  e  $F(2.462)=37.24, p< ,000$ , respetivamente]. Os estudantes que apresentaram estados de saúde mental tipo *languishing* tiveram valores médios de *burnout* (acima do valor médio da escala de resposta) significativamente superiores aos estudantes que apresentaram estados de saúde mental moderada e de tipo *flourishing* (médias de 0.61 e 1.07, respetivamente).

Os estudantes que apresentaram estados de saúde mental tipo *flourishing* tiveram valores médios de *engagement* (acima do valor médio da escala de resposta) significativamente superiores aos estudantes que apresentaram estados de saúde mental moderada e de tipo *languishing* (diferença de médias de 0.43 e 0.97, respetivamente).

## Discussão

Como outros estudos, o presente trabalho procura contribuir para a clarificação das medidas de bem-estar numa perspetiva holística, consistente com uma visão humanista e positiva do conceito de saúde mental. Nesta perspetiva surge o interesse por uma medida composta que compreenda as dimensões de bem-estar subjetivo na sua plenitude.

Os resultados obtidos confirmam a fiabilidade do instrumento em estudo, a MHC-LF, apesar de algumas subescalas revelarem uma consistência interna pobre e nas AFC ter sido necessário retirar nove itens (1 de cada subescala da escala de bem-estar social, num total de cinco, e quatro da escala de bem-estar psicológico). Constatamos que alguns dos itens eliminados estão redigidos de um modo muito abstrato o que poderá ter contribuído para o seu fraco peso factorial. Em estudos futuros é



aconselhável aferir a tradução da escala com pessoas com perfis idênticos aos grupos a estudar. Neste estudo tal aferição dos conteúdos linguísticos da escala foi realizada, apenas, com estudantes de psicologia, naturalmente mais familiarizados com a linguagem deste tipo de instrumentos.

Apesar das fragilidades assinaladas e considerando os dados relativos à validade do constructo e à pertinência do conteúdo dos itens, nomeadamente validade convergente e divergente em relação ao bem-estar académico, os resultados obtidos são um primeiro passo para a consideração desta escala como uma boa medida de bem-estar subjetivo para estudantes do ensino superior. Há, no entanto, que salvaguardar limitações decorrentes da composição da amostra: composta por estudantes apenas de uma universidade pública da cidade de Lisboa e com sobrerrepresentação dos estudantes do curso de psicologia. Tais condições não permitem generalizações mas apenas indicações animadoras para investigações futuras noutros grupos com diferentes condições e, preferencialmente, mais representativas dos estudantes do ensino superior.

O estudo de modelos hierárquicos de 2ª ordem permitiu concluir, como Gallagher et al. (2009) e Keyes (2005b), que existe um bom ajustamento das medidas e que os três modelos de medida integrados, representados por um, dois ou três fatores de 2ª ordem, são modelos de medida de bem-estar válidos. Neste estudo não se encontraram diferenças relevantes entre os três modelos de 2ª ordem, embora o modelo tridimensional apresente valores de ajustamento ligeiramente melhores. Tais resultados sublinham as conclusões de Gallagher et al. (2009) quanto à partilha de variâncias entre as três medidas mais do que a sua diferenciação.

Pelas conclusões deste estudo considera-se que a utilização deste instrumento em amostras afins de estudantes universitários portugueses pode ser fiável e permitir uma análise integrada das diferentes dimensões de bem-estar que, estando

correlacionadas entre si, se influenciam mutuamente. Esta influência foi demonstrada em estudos que avaliam o impacto de atividades tradicionalmente associadas ao bem-estar psicológico e social (eudainómico) no bem-estar emocional (hedónico) (Steger, Kashdan, & Oishi, 2008).

Conclui-se, ainda, que o grupo de estudantes da amostra estudada apresenta indicadores de bem-estar específicos, diferenciando-se de outros grupos estudados com a MHC-LF. A igualdade quanto ao sexo em relação aos estados de saúde mental encontrada noutros estudos (Keyes, 2007, Keyes, Myers, & Kendler, 2010) não se verifica no nosso estudo. Uma percentagem de estados de *languishing* significativamente superior no grupo dos rapazes é um resultado que alerta para a necessidade de compreender, de modo mais aprofundado, as características deste grupo em estudos futuros.

A inexistência de diferenças em função do rendimento académico é um dado ainda pouco considerado noutros trabalhos, no entanto num estudo sobre a versão breve da MHC (MHC-SF) para adolescentes com uma amostra portuguesa (Matos et al., 2010) concluiu-se haver uma relação positiva entre resultados académicos bons e muito bons e perceção de estados de *flourishing*. No presente estudo, apesar das diferenças não serem significativas, os resultados seguem uma tendência semelhante à do estudo referido, em que o rendimento elevado se associa a maior percentagem de perceção de estados de *flourishing*.

A avaliação do *continuum* de saúde mental no grupo estudado não segue o padrão encontrado por Keyes (2002, 2005a e 2007) nem por Matos et al. (2010), uma vez que os valores de *flourishing* são inferiores aos valores de *languishing*, o que não acontece nesses estudos. Estes dados são um indicador que merece reflexão e

aprofundamento no sentido de perceber que fatores poderão contribuir para um aumento do bem-estar nos estudantes do ensino superior.

Com vista à superação das limitações deste estudo considera-se que a contribuição para a clarificação da medida de bem-estar (MHC - LF) quanto à sua fiabilidade psicométrica para a população dos estudantes de ensino superior portugueses poderá ser incrementada com a melhoria da representatividade da amostra face a diferentes cursos, instituições do ensino superior e equilíbrio entre sexos e a utilização de outros indicadores de ajustamento que poderão ser úteis para obter a diferenciação entre modelos. No entanto, considera-se que, mais do que a diferenciação dos modelos, o que parece tornar-se relevante é a existência de fortes correlações entre as três medidas sem perda da diferenciação própria de cada uma delas. Deste modo a utilização da MHC-LF pode ser adaptada aos objetivos específicos dos estudos, avaliando o bem-estar como medida única e multidimensional e/ou avaliando indicadores de bem-estar específico sempre que seja relevante.

A confirmação de que uma medida de bem-estar integrada (inclui de modo correlacionado dimensões de tipo hedónico e eudaimónico) é válida para medir a perceção de bem-estar apoia os desenvolvimentos teóricos mais recentes neste âmbito. Como referem Ryan & Deci (2001) as diferentes perspectivas divergem e complementam-se, pois privilegiam explicações distintas sobre a natureza humana.

Por último entende-se que o estudo da perceção de bem-estar numa perspetiva subjetiva (Keyes, 2010) pode conduzir a uma melhor compreensão do significado da vida psicológica e social para os indivíduos. Este olhar sobre a compreensão do significado da vida tem sido adotado por outros autores (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006) numa perspetiva humanista que pode ser complementar à que se privilegiou neste artigo.



## How can academic resources and demands contribute to the subjective well-being of students?<sup>9</sup>

### Abstract

This study analyzed whether perceived academic-related demands and resources were predictors of students' subjective well-being (emotional, psychological and social well-being), according to the Job Demands-Resources (JD-R) model (Demerouti et al, 2001), in a sample of 128 Portuguese students from the University of Lisbon. Data was collected, using a longitudinal design, at the beginning (T1) and at the end (T2) of the school year, through self-report questionnaires. A series of structural equation models was used to analyze cross-sectional and cross-lagged relations between the variables. Results confirmed that the perception of demands and resources are related with subjective well-being which represents an enlargement of the JD-R model. There were some different associations and relations through different periods of the academic year and across-time. The perception of time pressure and role clarity, predicted emotional well-being, but in an opposite way of model JD-R. These results encourage the accomplishment of studies that further a broader understanding of higher education students' mental health and its predictors at the academic context.

**Keywords:** demands; resources; subjective well-being; higher education students; school year.

---

<sup>9</sup> Figueira, C., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013a). *How can academic resources and demands contribute to the subjective well-being of students?* Manuscript submitted for publication.

## Introduction

Throughout their process of academic adaptation, students in higher education are frequently confronted with institutional and individual problems that may jeopardise their health and subjective well-being<sup>10</sup>. By the same token, the latter may compromise their adjustment and academic success throughout adult life (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001).

In more recent studies on the academic context, particularly those related to higher education, mental health is understood from a holistic perspective which goes beyond the habitual focus on psychopathological indicators (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010; Ouweneel, Le Blanca, & Schaufeli, 2011). These studies underline the importance of evaluating mental health in accordance with the context and from a multidimensional perspective, as a way of understanding individuals' behaviour and the adaptation processes which enable them to attain subjective well-being. In line with this perspective, the present study sets out to comprehend the impact of demands and resources perceived by university students, within the academic context, on their mental health, understood from a multidimensional perspective of subjective well-being (emotional, psychological and social, Keyes, 2007). More specifically, we set out to identify the relations that exist between demands and resources and subjective well-being and whether or not there is an influence between them.

Within the scope of occupational health psychology a wide range of studies have emerged over the last ten years of research which precisely underline the importance of work contexts as sites of challenge and/or constraint. In interaction with the individual characteristics of workers, these contexts can promote their well-being or worsen their ill-being (Bakker & Leiter, 2010). Many of these studies support their assumptions through a conceptual framework that defines a dynamic relationship between variables of an organisational context and workers' well-being. We

---

<sup>10</sup> In the present study, the term “subjective well-being”, chosen by Keyes (2007) was adopted to designate the integrated well-being model but differs from the conceptualisation bearing the same denomination proposed by Diener (1984).

are referring, particularly, to the Job Demands-Resources Model (JD-R) (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001a; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli 2001b), which attributes occupational well-being, namely workers' burnout and engagement, to two types of work context characteristics: demands and resources (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007). Demands may take on a physical, psychological, social and organisational nature and are the main predictors of occupational ill-being and professional burnout, thus contributing to the explanation of the deterioration processes of workers' mental health (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003; Demerouti et. al., 2001b; Schaufeli & Bakker 2004; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli 2007). Resources may also be of a varied type and are characterised by (a) reducing the impact of demands on work and their costs (burnout); (b) giving support to the accomplishment of work-related objectives; and (c) stimulating personal growth, learning and development (Demerouti et. al., 2001b; Schaufeli & Bakker 2004; Xanthopoulou et. al. 2007). According to the authors of the model, and corroborated by a number of empirical studies (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008; Korunka, Kubicek, Schaufeli, & Hoonakker, 2009), resources are good predictors of occupational well-being and work involvement (engagement), hence sustaining motivational processes.

Within the academic context, Llorens, Schaufeli, Bakker, and Salanova (2006) found that the resources associated with academic tasks, beliefs of self-efficacy and well-being (academic engagement) of Spanish students have positive reciprocal relations over time. In a broader manner, in an exploratory study performed with higher education students, Figueira, Marques Pinto, Lima, and Pereira (2013) obtained support for a set of assumptions of the JD-R model, namely positive correlations between demands and burnout and negative correlations between resources and burnout and positive correlations between resources and engagement. More importantly, a cross-lagged analyses showed that resources influence burnout, in that the higher the perception of resources at the beginning of the school year, the lower the levels of reported burnout at the end of the year. All in all, these results substantiate the importance of evaluating mental health in accordance with the

context and from a multidimensional perspective that also includes indicators of positive well-being.

Despite the empirical support attributed to the JD-R model in a number of studies some authors have suggested the need to extend it, namely with a view to explaining subjective well-being (Hakanen et al., 2008; Ouwenel et al., 2011) since, in general, the model has been applied to explain the professional burnout syndrome and its opposite, professional engagement.

As pointed out by Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs, (2004, p.372), workers' well-being may be regarded as “a phenomenon which manifests itself in different facets”, not only in negative or positive reactions towards work. In a study on the structure of the occupational well-being of Dutch teachers, these authors tested a multi-dimensional occupational model and verified that the professional, social and particularly affective dimensions constitute their central dimensions.

Therefore, the present study has adopted the JD-R model, but sets out to apply it in an innovative way: by exploring the effects of the demands and resources of academic work on the subjective well-being of higher education students (Van Horn et al., 2004), conceptualising the latter from a holistic perspective of human functioning, the three-dimensional model of Keyes (2007) on subjective well-being, which combines emotional, psychological and social well-being.

### **Dimensions of Well-Being**

Emotional well-being refers to the evaluation of life satisfaction and the presence of positive affection; psychological well-being refers to the extent to which people perceive themselves as progressing in their personal lives, for instance in terms of self-acceptance, life objectives and interpersonal relations; social well-being refers to the extent to which individuals perceive their progression in social life, in the local community and in their relationship with society at large. The three-dimensional structure of this model has been confirmed in a number of studies (Figueira, Pinto, Lima, Matos, & Cherpe, 2013; Gallagher, 2009; Keyes, 2005, 2009), thus, supporting the use



of a single well-being measurement which operationalizes the three dimensions of well-being.

Considering subjective well-being from a holistic perspective which integrates positive, psychological and social functioning, and emotional well-being (Keyes et al., 2002), and the context variables of the JD-R model, we suggest that there may be a positive link between the perceived academic resources and the dimensions of subjective well-being and a negative link between the perceived academic demands and the same dimensions.

Furthermore, we expect to find some differentiated relations between the characteristics of the academic context and the specific dimensions of well-being that reflect more distinct complementary models that explain human functioning (Ryan & Deci, 2001). Indeed, on the one hand, the emotional well-being dimension, characterised as a state of positive sentiment towards life (Keyes & Waterman, 2003), has proved to be particularly sensitive to the life circumstances of individuals and to the perception of peer support (Diener, Lucas, & Scollon, 2006; Keyes et al., 2002; Keyes & Waterman, 2003). On the other hand, the psychological well-being dimension, characterised by a state of positive psychological functioning, has proven to be more sensitive to intra-individual variables such as the perception of control and self-efficacy (Keyes & Waterman, 2003; Ryff, 1989) and in studies with higher education students, has been used to assess the impact of students' psychological functioning characteristics, namely perfectionism and control of academic tasks (Chang, 2006). The social well-being dimension, characterised as a state of positive social functioning, is considered sensitive to the possibility of participation in and connection to community and social activities (Lima & Novo, 2006; Wann & Weaver, 2009). Overall, the three dimensions of well-being have proven to be sensitive to the quality of inter-personal relations (Keyes & Waterman, 2003).

### **The present study**

According to the accomplished literature review, this is the first study in which the relationship between academic work characteristics from the perspective of the JD-R model

(resources and demands) and subjective student well-being (psychological, social and emotional) has been investigated.

We used a longitudinal design in which all the measures were applied at two different points in time, separated by a period of eight months, equivalent to an academic year. The first point was at the beginning of the 1st Semester (T1), and the second at the end of the school year (T2). The choice of this design was in response to the challenge presented by the authors who mention the need to understand the relationship between context and well-being variables over time (Boyd, Bakker, Winefield, Gillespie, & Stough, 2011; Demerouti & Bakker, 2011; Rodriguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti, & Bakker, 2012), which has been somewhat rare in the literature of this area.

In line with the JD-R model, the demands and resources to be considered should be specific to the organisational context under study. Hence, we employed measures already used by other researchers in studies with higher education students, which identified variables related to time pressure and excessive workload as demands, and variables related to role clarity, working conditions and social support as resources (Chambel & Curral, 2005).

In this study, we presented two main research questions: 1. What relations exist between demands and resources and subjective well-being? 2. Is there an influence between demands and resources and subjective well-being?

Bearing in mind the JD-R model, which defines a positive impact of perceived resources on well-being and a negative impact of perceived demands on the very same well-being over time, we formulated the following assumptions:

Hypothesis 1- the more students perceive demands at the beginning of the school year (T1), the lower the well-being (psychological, social and emotional) at the end of the school year (T2);

Hypothesis 2 – the greater the perception of resources towards academic work at the beginning of the school year (T1), the better well-being (psychological, social and emotional) at the

end of the school year (T2).

## **Method**

### **Participants and Procedure**

At the first point in time (T1) the teachers responsible for several groups of students were contacted and informed of the aims of the study and its confidential nature. Permission was requested to enter the classes of the 2nd to 5th year of four different courses. The students were equally informed of the study aims (the confidentiality and anonymous nature of the answers was guaranteed by means of a secret individual code chosen by the participants to match their answers at T1 and T2) and those who gave their consent to participate in the study replied voluntarily to the questionnaire made up of several scales. At the first point in time, answers were received from 400 participants. At the end of the school year (T2), the teachers who had collaborated at the first point in time authorised further contact with the students who were asked to fill in an identical questionnaire to the first, at which point 465 valid questionnaires were received. 128 students answered at both points, representing 32% of the initial answers. Due to the high drop out level the decision to conduct a comparative analysis between the group of individuals who participated only at T1 (N= 465) and the group that participated both at T1 and T2 (N= 128) was made. Only two minor differences in terms of gender and age were found: there were more women (83%) participating at both times than at T1 alone (74%) and the participants of the T1 and T2 groups were older. [ $\chi^2(1) = 4.313$ ;  $p=.038$ ;  $N=399$ ;  $t(397)=2.177$ ;  $p=.022$ ]. These differences are considered in the analysis of results.

This sample was composed of students from two Faculties of the University of Lisbon (65.6% from the Faculty of Psychology – FP and Institute of Education - IE; 34.4% from the Faculty of Science - FC) and from four different courses (56.3 % from Psychology, 8.6 % from Education Sciences, 30.5 % from Biology, 4.7% from Geology). Most participants were female

(82 %): 45.3% from the second year, 19,5% from the third year, 20,3% from the fourth year and 14,1% from the fifth year. At T1 the mean age was 21years (DP=4.00) and at T2 the mean age was 21.8 years (DP=5.00).

## **Measures**

### **Demands and Resources Measure for Academic Work**

The demands and resources variables were measured on the basis of two instruments: Description of Academic Work (Chambel & Curral, 2005) and Social Support (Chambel & Curral, 2005; Karasek, 1990). Confirmatory factor analyses of these measures for the sample under study was carried out previously (Figueira et al., 2013), in which it is stated that the demands and resource measure is represented by four first-order factors ( $X^2=179.667$ ;  $df = 145$ ,  $p = .027$ ;  $X^2/df = 1.239$ ; CFI =.981; IFI =.981; TLI =.978 e RMSEA =.032): demands related to time pressure, with 4 items ("I don't have time to do all my work"), with an  $\alpha$  of .88 at Time 1 and of .91 at Time 2; resources in terms of role clarity, with 7 items (e.g. "I know how to acquire the knowledge required for each subject"), with an  $\alpha$  of .87 at Time 1 and of .92 at Time 2; resources in terms of working conditions with 3 items (e.g. "There is enough space for students to work"), with an  $\alpha$  of .72 at both times; and resources related to peer social support, with 5 items (e.g. "My peers take a personal interest in me."), with an  $\alpha$  of .71 at Time 1 and of .80 at Time 2. Answers were given to each item on a 5 point Likert scale (1= I totally disagree; 5= I totally agree), except in the case of peer social support in which the scale had 4 points (1 = I strongly disagree; 4 = I strongly agree). The final scores were calculated on the basis of the total sum of items from each scale divided by the number of items.

### **Mental Health Continuum – Long Form**

The MHC-LF scale was used, which measures subjective well-being in accordance with the model put forward by Keyes (2005). It is a self-report scale, whose original version is composed of 40 items distributed across the emotional, psychological and social well-being scales. The study of this measure was conducted in a previous research project with a broader sample of portuguese

students from the same university (Figueira et al., 2013). Through a confirmatory factor analysis, a model was found with reasonable adjustment indexes in which the well-being measure is represented by three dimensions, ( $\chi^2 = 877.890$ ,  $df = 418$ ,  $p = .000$ ;  $\chi^2/df = 2.1$ ; CFI = .899; IFI = .900; TLI = .888 e RMSEA = .049). However, several adjustments were necessary which implied the elimination of 9 items. The emotional well-being scale maintained its initial composition: 7 items related to the frequency of positive feelings (e.g. “Over the last thirty (30) days, how often have you felt...happy?”) which were answered on a 5 point Likert scale (1= Always; 5=Never) and one item related to the degree of satisfaction with life over the last few days which was answered on an 11 point scale (0= the worst life ever; 10= the best life ever); in order to include this last item in a joint indicator of emotional well-being, a re-categorisation of answer alternatives on the 11 point scale was carried out, reducing it to 5 points. This sub scale presented an  $\alpha$  of .83 at Time 1 and an  $\alpha$  of .84 at Time 2. The psychological well-being scale dropped from 18 to 14 items (e.g., “Overall, I feel in control of the situation I am experiencing.”), organised in subsets of three, in accordance with six dimensions (self-acceptance; purpose in life; environmental mastery; positive relations with others; personal growth and autonomy). It presented an  $\alpha$  of .72 at Time 1 and an  $\alpha$  of .76 at Time 2. Finally, the social well-being sub scale decreased from 15 to 10 items (e.g., “I have something valuable to offer the world.”) organised in sets of three items according to five dimensions (social contribution, social integration, social actualization, social acceptance and social coherence) and had an  $\alpha$  of .74 at Time 1 and an  $\alpha$  of .70 at Time 2. The items of these last two sub scales were answered on a 7 point Likert scale (1= I strongly agree; 7= I strongly disagree). The scores were calculated by summing the values of each item.

### Statistical Analysis

The hypotheses were tested by means of a set of structural equation models with latent variables, in cross-sectional and cross-lagged designs. More specifically, the influence of demands and resources on the three dimensions of well-being was analysed separately at T1 and T2 and the

model that defines the predicted influence relations in the hypotheses was tested in light of the JD-R model and compared to several alternative models to investigate the cross-lagged effects. In the cross-lagged analyses we began by testing a stability model ( $M_1$ ), which includes the autoregressive effects between T1 and T2 for each latent variable, as well as the correlations between the latent variables at T1 and T2. Immediately after, the model that represents our hypotheses ( $M_2$ ) was tested, in which the direct influence relations were added to  $M_1$ . The reverse influence model ( $M_3$ ) was then tested, which includes the autoregressive effects and correlations at T1 and T2, as specified in  $M_1$ , but also with the reverse effects to those proposed in the JD-R model, or rather, the subjective well-being variables predicting the demands and resources. Finally, the reciprocal influence model ( $M_4$ ) which combines  $M_1$ ,  $M_2$  and  $M_3$  was tested.

The models are made up of seven latent variables, each one measured by the three observable variables with the most factorial weight in their respective factor according to the measurement validity study, which enable the identification of the latent variable measurement model (Kenny & Milan, 2012). Each variable was measured twice, covering a time lag of 8 months.

In order to guarantee the statistical identification of the models, the loading of one of the observed variables was constrained to a 1.00 in its respective latent variable. All the other parameters were freely estimated by using the variance and covariance pattern of the indicators as input. In order to estimate the parameters, the maximum likelihood method was used. The normal distribution of the estimated residuals by the model for each variable was assured.

## Results

### Preliminary Analyses

*Descriptive Statistics:* The descriptive statistics and correlation matrix between the latent variables may be observed in Table 7, as also the internal consistency coefficients<sup>11</sup>. The

---

<sup>11</sup> The correlation pattern among all the indicators may be consulted by contacting the first author.

comparison of average social well-being values revealed a marginally significant difference between T1 and T2, lower in the latter [ $t(127) = 1.94$ ,  $p = 0.05$  (two tailed)], the comparison of the average values of the remaining variables proved not to be significant ( $ts < 1.20$ , ns). When considering the mid-point of the scale of the demands and resources, the students were found to present values that were higher than the average point on the scale both for demands and for each of the resources. Taking the average sum of the items as the reference, the values relating to the indicators of well-being were high for both psychological well-being and emotional well-being, but low for social well-being. In general, correlations pattern followed the expected direction. The test-retest correlations of the variables under study varied between .35 and .55, revealing some stability in the measures.

**Table 7.**

Descriptive Statistics, correlations and alfa values ( $N = 128$ )

		M	SD	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Dem T1	3.2	1.1	.86													
2.	Dem T2	3.2	1.1	.91	.40**												
3.	RC T1	3.3	0.9	.76	-.16	-.10											
4.	RC T2	3.5	0.9	.84	.06	-.27**	.46**										
5.	WC T1	3.2	0.9	.72	-.04	-.19	.13	.17									
6.	WC T2	3.2	0.9	.72	-.01	-.27**	.02	-.24**	.55**								
7.	PSST1	2.9	0.5	.68	-.12	-.09	.17	.11	.04	.09							
8.	PSST2	2.9	0.5	.77	.04	-.10	.07	.14	.19*	.17	.40**						
9.	PWB T1	31.9	5.9	.57	.21*	-.09	.28**	.22*	.11	.12	.29**	.10					
10.	PWB T2	31.4	6.2	.63	.02	-.24**	.11	.33**	.16	.23*	.20*	.16	.43**				
11.	SWB T1	16.6	4.4	.47	-.08	.04	.08	.07	.26**	.22*	.29**	.21*	.54**	.20*			
12.	SWB T2	15.7	4.5	.60	.08	-.14	.00	.18*	.36**	.43**	.19*	.37**	.21*	.42**	.35**		
13.	EWB T1	28.0	4.2	.81	-.22*	-.01	.23**	.15	.17*	.13	.18*	.11	.58**	.18*	.40**	.20*	
14.	EWB T2	28.2	4.6	.79	.10	-.12	.05	.07	.21*	.24**	.14	.02	.28**	.59**	.20*	.30**	.36**

*Note:* T1= Time 1; T2= Time 2; Dem = Demands; RC = Role Clarity; WC= Working Conditions; PSS = Peer Social Support; PWB= Psychological Well-Being; SWB= Social Well-Being; EWB= Emotional Well-Being; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



Cross-sectional relations: Table 8 presents the adjustment indexes of the models tested for T1 and T2 and Table 9 the regression coefficients. At T1 the peer social support resource (PSS) emerged in association with the three dimensions of well-being; working conditions (WC), associated with emotional and social well-being; role clarity (RC) only with psychological well-being. When comparing the associations of different resources with a same type of well-being, the association between PSS and social well-being was found to be significantly stronger than the association between WC and this type of well-being ( $Z = 2.44$ ;  $p < .001$ ), and no significant differences were found at the association of the PSS and WC resources with emotional well-being. At T2, WC were significantly associated with the three dimensions of well-being; PSS only to social well-being; WC to psychological well-being.

**Table 8.**

Goodness-of-fit of the tested models (cross-sectional analyses) ( $N = 128$ )

Latent structure	$\chi^2$	$\chi^2/df$	df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC
M <sub>1</sub> Model relationships in T1	280.04	1.66	169	.871	.877	.840	.072	404.04
M <sub>2</sub> Model relationships in T2	248.94	1.47	169	.928	.931	.911	.060	372.94

Note: M<sub>1</sub> and M<sub>2</sub>, codes of the models tested

**Table 9.**

Significants standardised coefficients of the predictors of the well-being in T1 and T2 ( $N = 128$ )

	T1			T2		
	PWB	EWB	SWB	PWB	EWB	SWB
Dem.						
RC	.31*			.28*		
WC		.20*	.54***	.22*	.31*	.63***
PSS	.43**	.20*	.63***			.31*

Note: Dem. = Demands; RC = Role Clarity; WC = Work Conditions; PSS = Peers Social Support; PWB = Psychological Well-being; EWB = Emotional Well-being; SWB = Social Well-being; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ;

\*\*\* $p < .001$

These results respond to the initial research question, revealing the existence of significant relations between the resources and subjective well-being, but not between the demands and this type of well-being. The identified relations point to specific associations between resources and well-being dimensions and, furthermore, to differences between T1 and T2. We underline the fact of having found that at T1 the PSS resource presented significant associations with well-being in all its dimensions and at T2 the WC presented also generalised associations. RC was found to present a significant relation only with psychological well-being, both at T1 and T2.

### **Main Analysis: Cross-lagged Relations**

Table 10 presents the goodness-of-fit indexes of the tested models and one may observe that the models tested have from poor (CFI varies between .864 and .859) to very good fit to data (RMSEA  $< .06$ ;  $X^2/df < 2.00$ ). The chi-square difference test showed that the direct influence model ( $M_2$ ) had the best adjustment to the data. It presented significant differences in relation to  $M_1$  and  $M_4$ , despite not having presented significant differences in relation to  $M_3$ , the AIC value is lower, which points to  $M_2$  as having the best adjustment to the data.

**Table 10.**

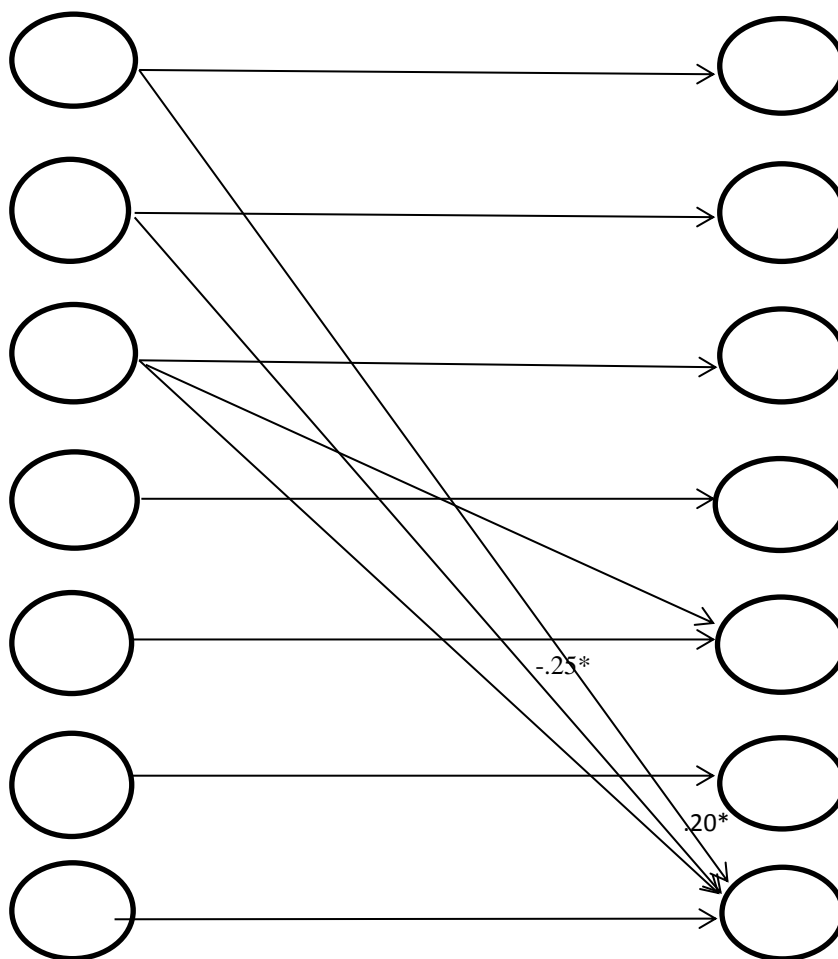
Goodness-of-fit of the models tested (cross-lagged analyses) ( $N = 128$ )

Latent Structure	X <sup>2</sup>	$\chi^2/df$	df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
		f									
M <sub>1</sub> Stability Model	1097.17	1.43	765	.859	.864	.841	.058	1373.17			
M <sub>2</sub> Direct causality model	1075.64	1.43	753	.863	.869	.843	.058	1375.64	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	21.53*	12
M <sub>3</sub> Reverse causality model	1083.89	1.44	753	.859	.865	.839	.059	1383.89	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	13.26 ns	12
M <sub>4</sub> Reciprocal causality model	1060.35	1.43	741	.864	.871	.842	.058	1384.35	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	36.82*	24
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	15.29 ns	12
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	23*	12

*Note:* M<sub>1</sub> and M<sub>2</sub>, codes of the models tested; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Figure 4 represents the significant effects observed at M<sub>2</sub> (direct influence). The peer social support resource (PSS) did not relate significantly to any well-being dimension across time and none of the studied variables proved to be a significant predictor of the social well-being dimension (SWB) across time.

**Figure 4.**  
Standardises coefficients observed in direct causality model.



*Note:* Dem= demand; R. C.= role clarity; W. C.= work conditions; PSS = peer social support; PWB= psychological well-being; SWB= social well-being; EWB = emotional well-being; \*p<.05; \*\*p<.01

These results led us to design a new model without the PSS and SWB variables and to re-test the relative adjustment of the stability, direct causality, reverse influence and reciprocal influence models among the remaining context and psychological and

emotional well-being variables. Table 11 presents the adjustment indexes of the tested models, as well as a comparison of the models adjustments to the data. The results indicate that all the models adjusted well to the data, however, when compared the AIC values the stability and direct influence models were the best.

**Table 11.**

Goodness-of-fit indexes of the models without PSS and SWB (cross-lagged analyses) ( $N = 128$ )

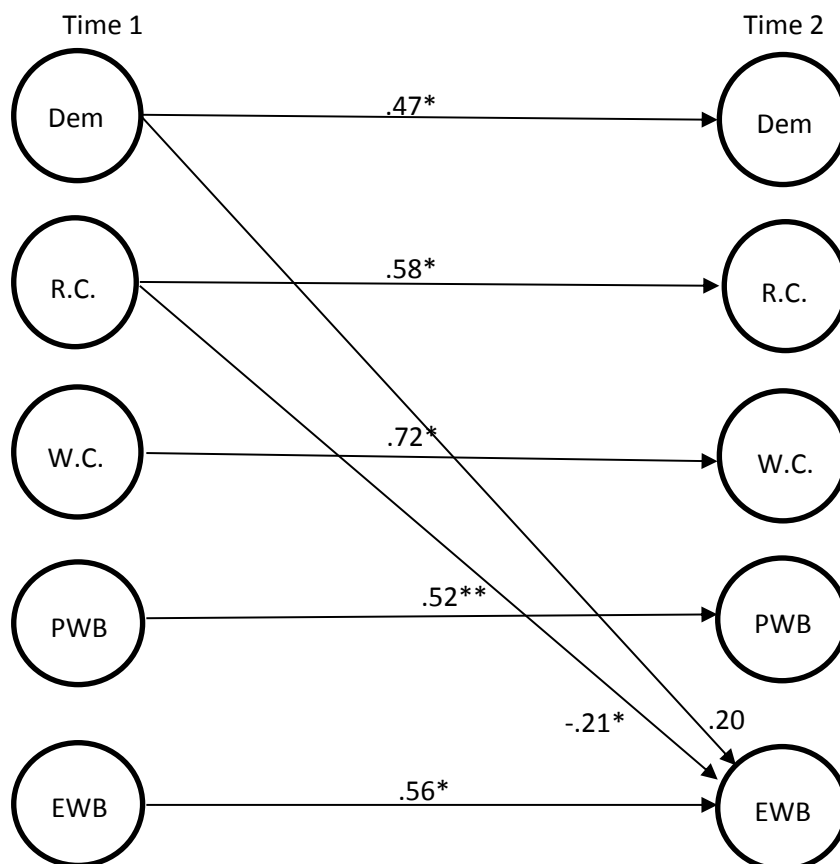
Latent Structure	$\chi^2$	$\chi^2/df$	df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
M <sub>1</sub> Stability Model	531.10	1.40	379	.912	.915	.899	.056	703.10			
M <sub>2</sub> Direct causality model	520.20	1.40	373	.915	.918	.901	.056	704.20	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	10.9 ns	6
M <sub>3</sub> Reverse causality model	527.25	1.41	373	.911	.914	.896	.057	711.25	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	3.85 ns	6
M <sub>4</sub> Reciprocal causality model	517.05	1.41	367	.913	.917	.897	.057	713.05	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	14.05 ns	12
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	3.15 ns	6
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	10.2 ns	6

*Note:* M<sub>1</sub> to M<sub>4</sub>, codes of the models tested

In order to analyse the results according to the formulated hypotheses, our interest focused on the identification of the direct influence relations and two significant relations were observed: demands at T1 significantly and positively predicted emotional well-being at T2; role clarity at T1 significantly and negatively predicted emotional well-being at T2. As may be observed in Figure 5, the higher the demands perceived by students at T1, the better their emotional well-being at T2 and the more students perceived role clarity at T1, the less they perceived emotional well-being at T2, thus failing to confirm the direction of the relations proposed by the hypotheses of the model under study.

**Figure 5.**

Standardises coefficients observed in the direct causality model without PSS and SWB



*Note:* Dem= demand; R. C.= role clarity; W. C.= work conditions; PWB= psychological well-being; EWB = emotional well-being; \*p<.05; \*\*p<.01

## **Discussion**

In this study a powerful test of a set of hypotheses stemming from the JD-R model was performed which related variables assumed as demands and resources of the academic context with the subjective well-being of university students.

When focusing solely on the analysis of each point in time, and taking the specificities of each into account, one may confirm that social support is positively related to all the dimensions of subjective well-being (Keyes & Waterman, 2003), but only at the beginning of the school year. These results may indicate that at this stage of the year the students are more available and take better advantage of the interaction with peers whether due to a reunion after the holiday period or because they are not under any academic pressure (e.g. evaluations), and reinforce the idea of the adaptive value of peer support, demonstrated in a number of studies on higher education adaptation processes (e.g. Sax, Bryant, & Gilmartin, 2002; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). The significant and positive associations between role clarity, understood as having a clear idea about what is expected in terms of academic work, and psychological well-being at both points in time, supports the prediction that the perception of control over tasks may have a positive relation with psychological well-being (Figueira & Marques Pinto, 2005; Keyes & Waterman, 2003; Ryff, 1989). As for the generalised association verified at the end of the school year (evaluation period), between the perception of working conditions and the three dimensions of subjective well-being, if the item content of this indicator is taken into consideration, one may understand that the perception of well-being is increased in the students who regard the physical space as being suitable for both academic and non-academic activities and as having good conditions to study. This may mean that these conditions contribute to a perception of progression in personal and social life and a satisfactory evaluation of life



during periods of academic assessment. These results shed light upon relevant clues for future studies, despite the fact that these data are merely exploratory since such associations were not confirmed in the longitudinal analysis, thus, pointing to a possibility of the relations being spurious.

Across time, the perception of time pressure and of role clarity influence emotional well-being. The results, to some extent, support the possibility of applying the Work Demands and Resources Model to the explanation of subjective or context free well-being. They also highlight the explanatory value of the academic context variables in the prediction of student emotional well-being, thus, sustaining the importance of a multidimensional well-being approach (Keyes, 2007), due to the specific relations taken on by the context variables with the different analysed well-being dimensions.

On the other hand, the results of the cross-lagged analyses do not support the role of time pressure as a demand perceived by students in their health deterioration process (Llorens et al., 2006), since the students who perceive greater time pressure at the beginning of the year (T1) perceive more emotional well-being at the end of the school year (T2). When considering emotional well-being as an indicator of adaptation which reflects satisfaction and happiness, time pressure may be interpreted as functioning as a motivational element for the students from this sample. This result underlines the importance of distinguishing the demands of a “time pressure” and “excessive work” nature from demands such as “role conflict or ambiguity” in terms of their impact on well-being. The former, according to Demerouti and Bakker (2011), are more related to the motivational process, since they are perceived as being potentially rewarding in terms of the objectives to be attained (e.g., academic success). In other studies with different populations, similar results have been found, therefore, demands

of this nature seem to contribute more consistently to the motivational process than to the health deterioration process (Bakker, Emmerik, & Riet, 2008; Boyd et al., 2011).

The predicted effect for role clarity as a resource in the motivational process is contradicted in our study since the perception of role clarity at the beginning of the school year predicts less perception of emotional well-being at the end of the school year. When considering the content of the items that measure role clarity, the students found to be more aware of the academic tasks to be performed, were the ones who were less satisfied, less joyful and happy. This result suggests that awareness of the complexity of such tasks and the direction to follow may have been reflected in an expression of less well-being. Thus, role clarity, which is taken as a resource in light of previous studies, seems to function more as a demand in the sample under study since it predicts a reduction in student well-being, thus, contributing to the health deterioration process (Demerouti et al., 2001a; 2001b). Therefore, the intervention of third variables in the relation should be considered so that greater role clarity may be associated with an attention focus on the accomplishment of academic tasks and subsequently contribute to an increase in students' perception of stress and anxiety levels, thus reducing their emotional well-being. Along the same lines, in a prior study, higher education students were found to develop anxiety symptoms and maladaptive coping strategies in the face of threatening situations or loss of control, which interfered with their well-being (Figueira & Marques Pinto, 2005).

In short, the results raise issues in terms of research and further intervention regarding the status that variables such as time pressure and role clarity, habitually assumed as demands and resources, respectively, in specific work contexts (Baker & Demerouti, 2006; Broeck, Cuyper, DeWitte, & Vansteenkiste, 2010), may take on in the academic context, and at particular points of the school year.

The fact that the effects across time are only confirmed for emotional well-being is worth mentioning, since this indicates that the perception of occupational well-being is essentially reflected in the affective and emotional aspects as other research studies have suggested (Van Horn, 2004).

### **Limitations and future implications**

The characteristics of the sample prevent these results from being generalised to other groups of students, thus presenting a limitation. Due to the longitudinal design of the study, a large percentage of participants dropped out between T1 and T2. Differences were found among the participants who responded at T1 and T2 and those who responded at T1 alone, but only, however, in relation to the variables gender and age. The participants who participated at T1 and T2 are, comparatively, composed of more females and at an older age. Some studies on the JD-R model conclude that the model works similarly for men and women and across the adult age (Korunka et al., 2009) while some studies on university students' well-being show that male students indicate lower levels of well-being than female students (Figueira et al., 2013). The sample also presents an over-representation of Psychology students as well as of the number of female participants. The longitudinal design implies a statistical control of these variables but, even so, the sample characteristics may be considered too specific to allow for generalisation of the results. These results lead us to reflect on the need, in future studies, to use more effective collection methods (Collins, 2006).

Another limitation of the study is related to the option taken to use the demands and resource measures that had previously been used in studies with higher education students (Chambel & Curral, 2005). Some of the variables which were considered *a priori* as demands (time pressure) or resources (role clarity) of the academic context did not take on this status, given the opposite relations they presented with well-being to

those initially predicted. Thus, in future research on the well-being of university students based on the JD-R model, and responding to the recommendations of its authors in terms of the need to consider specific variables for each work context (Demerouti & Bakker, 2011), it would be important to use preliminary qualitative procedures enabling access to the perceptions of the research participants on the specific demands and resources of their academic context. A number of studies regarding students' adaptation processes may contribute towards identifying the specific variables that may function as demands and resources in the academic context: the conflict between teaching and non-teaching activities and evaluation anxiety (Almeida et al., 2001), the specificity of different school periods (Rosário, Núñez, & Pienda, 2006; Silva & Ferreira, 2007; Weare, 2010; Winne & Nesbit, 2010), to name a few.

The fact that role clarity predicts a lower perception of emotional well-being at the end of the school year alerts us to the need to study the role of awareness of tasks in student well-being. The studies referring to a negative relation between high demands levels on the part of the academic institution and satisfaction with life and/or positive mental health indexes (Chang, 2006; Weare, 2010) also corroborate this requirement. Indeed, the conclusions of these studies point to the importance of balancing the efforts required of the students with the promotion of study competences that reduce the emotional impact of the tasks.

On a conceptual level, although only partially, this study contributes to broadening the application of the JD-R model to the higher education student population and also to context-free well-being. The results stemming from an extension of the model and the concepts involved stress the importance of considering distinct relations according to different points of time in the school year. In addition to these differences related to the various time periods, there are also different associations the

context variables have with different well-being dimensions, thus reinforcing the usefulness of a multidimensional approach to positive student mental health (Bewick et al., 2010; Ouweneel et al., 2011) and bringing a variety of implications to research and intervention with higher education students.

More specifically, the results of the cross-sectional analyses suggest that at the beginning of the school year peer support functions as a resource, which is positively related to subjective well-being, thus, overall, suggesting a reinforcement on the part of academic institutions, of natural peer support in higher education psycho-pedagogical interventions, namely in student hosting programmes (Saich, 2008). These programmes frequently include *praxe*<sup>12</sup> and mentoring projects which both count on the active participation of older students, regarded as the individuals who help the younger ones in their transition to a new context (Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008). At the end of the academic year, a noticeable generalised positive relation between the working conditions and well-being serves to underline the importance of the academic institutions providing good working conditions for the students, particularly during the final evaluation periods. Hence, the mental health of students is promoted during a phase when they are confronted with many challenges which might contribute to a greater perception of stress and become an obstacle to their adaptation (Figueira & Marques Pinto, 2005).

Overall, the results of this study are coherent with the perspective defended by Hakanen et al. (2008) and Ouweneel et al. (2011) who consider the importance of bearing in mind the impact of work context variables on context-free well-being and not solely on professional / academic well-being. On concluding that the demands and

---

<sup>12</sup> A traditional practice similar to Fresher Week but lasting several weeks. Pranks are played on the freshmen by older students and they are also obliged to participate in a number of rituals.

resources are related to subjective well-being, we may affirm that the studied variables in the academic work context have an impact on the mental health of students, more specifically on the various indicators of subjective well-being. Furthermore, they encourage the accomplishment of studies that further a broader understanding of higher education students' mental health and its predictors. In future studies on the relationship of students with the academic context, it is important to be aware of the specificity of the different school year periods and of the existence of mediating variables that interfere in the relations among demands, resources and well-being, namely variables of a more intra-individual nature such as self-regulation strategies.

## **Being a volunteer while I am studying makes me feel good!<sup>13</sup>**

### **Abstract**

This study explores the role of volunteering of higher education students, when practiced at the same time as academic tasks, on their perception of academic well-being and ill-being and on subjective well-being.

Two studies were conducted: In study 1 the volunteering practices of 465 students from the University of Lisbon (60 volunteers; 397 non-volunteers) were characterised. No differences were found between voluntary and non-voluntary students for socio-demographic variables however, there were differences regarding their motivational profile, whereby those who practised volunteering presented higher scores in the social function.

In the second study, using a sample of 128 students from the same University, the relationships between academic demands and resources and the personal variable “volunteering”, , and academic well-being/ill-being and subjective well-being were studied in accordance with the JD-R model. Data were collected, according to a longitudinal design, at the beginning (T1) and end (T2) of the school year, through self-report questionnaires. In addition to the positive relations of the academic context variables with well-being perception throughout the year, a positive influence relation was identified between the practice of volunteering at T1 and levels of emotional well-being at T2. Results are discussed in light of the JD-R model and studies on volunteering.

**Key-words:** higher education students; resources; demands; volunteering; academic well-being; subjective well-being.

---

<sup>13</sup> Figueira, C., Marques-Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013a). *Being a volunteer while I am studying makes me feel good!* Manuscript submitted for publication.

## Introduction

Beneath its apparent simplicity, the concept of volunteering covers up a certain complexity which stems from the fact that it may be applied to a wide range of situations and be practised by a highly varied group of people, as is the case of students in higher education. Nevertheless, to a fairly great extent, the study on the impact of volunteering on the lives of students who practice this type of activity is yet to be fully accomplished. The purpose of this study is to examine the relationship between volunteering practices of higher education students, as extra-curricular activities, with their well-being.

With a view to responding to this aim, it is important to clarify what is understood by the term *Volunteering*. There is a relative consensus among authors in terms of its definition as a free action, carried out with commitment and without any material rewards, which is part of an organisational project destined to offer help/support to people, groups and/or causes and that could even be defined as community service (Piliavin, 2003). Volunteering may be carried out in any organisational context whereby the purpose involves: helping others; cultural and educational activities; defending political and social causes. The location where such volunteering actions are held varies according to the target population. The interests of the potential volunteers may also vary, ranging from providing help to projects involving children; socially excluded groups; vulnerable individuals in the area of health; animal protection; environmental protection, among others (Entrajuda, 2011). The benefits received by those who perform volunteering have been duly registered. Indeed, over the last decade, efforts have been made to organise the studies within this scope and key-concepts and relations among more significant variables have been identified (Bowman, Brandenberger, Lapsley, Hill, & Quaranto, 2010; Piliavin, 2003).



The impacts may be grouped into indicators of citizenship, behavioural changes (e.g. prevention of risk behaviour in adolescence), mental health promotion and/or mental illness protection (e.g. prevention of depressive symptoms in adult life), promotion of communication and problem-solving competencies (Piliavin, 2003; Wilson, 2000) or personal well-being<sup>14</sup>, in general (Bowman et al., 2010).

A vast number of longitudinal studies have demonstrated a positive relationship between volunteering and subsequent physical health, psychological well-being and life satisfaction (Hao, 2008; Musick & Wilson, 2003; Piliavin & Siegl, 2007; Van Willigen, 2000). Other variables have been identified as contributing to a reinforcement of this relationship, namely the amount of time dedicated to volunteering and the variety of experiences. However, some studies have identified reverse relations where more time given to volunteering may imply a reduction in well-being (Van Willigen, 2000; Windsor, Anstey, & Rodgers, 2008).

Understanding of the behaviour of volunteers and their relationship with well-being has benefited from the use of motivational models associated with the study of pro-social behaviours, namely the functional model proposed by Clary and Snyder (1991). This model has contributed to the analysis and interaction of motivation with volunteers' commitment levels and well-being (Burns, Reid, Toncar, Anderson, & Wells, 2008; Moreno-Jiménez & Villodres, 2010). More specifically, Clary and collaborators (Clary, Snyder, Ridge, Copeland, & Stukas, 1998) propose six motivational functions which may enable the start and continuity of the volunteering practice: expression of values (volunteering offers opportunities for people to express values related to

---

<sup>14</sup> Personal well-being refers to a set of indicators including psychological and emotional well-being, according to Keyes (2007).

altruistic and humanitarian concerns); knowledge (it gives rise to new learning experiences and the possibility of exercising knowledge, skills and competencies they would not otherwise use); social (it offers opportunities to be with friends and get involved in an activity that is valued by others); curriculum (this is a practical function related to the benefits that can be obtained by participating in volunteering in terms of professional career); protective (psychological self-protection function in the face of negative situations); personal growth (an environment in which to maintain or increase positive affection, satisfaction related to self-growth and autonomy and self-esteem).

Recent studies have related the motivation for the volunteering of active adults to indicators of occupational ill-being, namely the burnout syndrome (Moreno-Jiménez & Villodres, 2010), and concluded that extrinsic motivations (social and curriculum) imply higher burnout levels while intrinsic motivations (values and knowledge) imply less expression of this syndrome.

In higher education, students are also increasingly encouraged to participate more in civic life, as actors of the education system and the surrounding community. Voluntary action and peer support (e.g. through mentoring programmes) frequently become a part of higher education students' academic life along with the more traditional extra-curricular activities (e.g. in the areas of sports and arts). The practice of volunteering has partly emerged to accommodate the new challenges with which higher education institutions are confronted, such as pressure on the part of the employing community for the student to acquire new skills resulting from contact with the community and not merely from strictly academic learning (Hustinx, Vanhove, Declercq, Hermans, & Lammertyn, 2005).

If academic tasks and the stage of development at which most students find themselves are taken into consideration, becoming a volunteer may bring additional

experiences bearing an immediate impact on their current lives but also on their future.

In a longitudinal study on the continuity of the impacts of volunteering in higher education, adults who had had this experience in their youth were found to be more likely to continue to carry out volunteering and maintain pro-social behaviour, whereby the latter is associated with a higher perception of well-being (Bowman et al., 2010). The authors of this study believe that these impacts are very probably maintained due to the fact that such experiences took place during a period of development and identity construction (Erikson, 1976).

In previous studies, the Job Demands-Resources Model (JD-R) (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001) was adopted to further understand the demands and resources of the academic context which can predict the well-being (engagement) /academic ill-being (burnout) (Figueira, Marques Pinto, Lima, & Pereira, 2013a) and subjective well-being<sup>15</sup> (Figueira, Marques Pinto, Lima, & Pereira, 2013b) of higher education students. The main issue at the moment is to find out whether volunteering, as an activity performed at the same time as academic tasks, influences on the well-being and ill-being indicators of higher education students.

### **The present study**

The present research covers two studies. The first focuses on the volunteering practices that emerge autonomously in the life of a student as a volunteer, *sensu lato*, and not as a volunteer in a specific programme. More specifically, this study sets out to characterise the volunteering practices of students from the University of Lisbon on the basis of the following research questions: (a) What is the profile of the student who practices volunteering in terms of course, year of study and gender? (b) How are the

---

15 Subjective well-being, as described by Keyes (2007), designates the integrated well-being model that includes psychological, social and emotional well-being. The latter dimension corresponds to the conceptualisation put forward by Diener (1984) and is equally designated as subjective well-being.

accomplished volunteering practices characterised with regard to length of time as a volunteer, type of target population, received training and perceived motivation? (c)

What is the relationship between the expressed volunteering interests and the accomplished practices?

The second study uses a longitudinal design to confirm whether the practice of volunteering influences the well-being of students and is inspired by the Job Demands-Resources Model, JD-R (Demerouti et al., 2001). By using the results of the previous studies as a starting point in which, on the one hand, time pressure positively predicted academic well-being and working conditions negatively predicted academic ill-being (Figueira et al., 2013a), while, on the other hand, time pressure positively predicted emotional well-being and role clarity negatively predicted the same well-being (Figueira et al., 2013b), this second study sets out to ascertain whether volunteering influences the academic and subjective well-being/ill-being of students. In other words, we intend to find out whether the practice of volunteering acts as a personal resource (Demerouti et al., 2001) in these relationships. While also bearing in mind the results of previous research which has identified positive relations between the practice of volunteering and subjective well-being (Bowman et al., 2010; Piliavin & Siegl, 2007), we formulated two research hypotheses: (H1) Students who practice more volunteering at the beginning of the academic year (T1) present higher levels of academic well-being and lower levels of academic ill-being at the end of the school year (T2); (H2) Students who practice more volunteering at the beginning of the school year (T1) present better subjective (psychological, social and emotional) well-being at the end of the school year (T2). Some longitudinal studies have shown that direct influence relations are accompanied by reverse and reciprocal cross-lagged relations among the variables under study (De Lange, Taris, Kompier, Houtman, & Bongers, 2004), therefore, these relations

will also be tested.

### *Study 1*

## **Method**

### **Participants and procedures**

A sample of 465 students participated in this study, 80% of the students were female, with a mean age of 21.17 (DP = 3.66), who were enrolled on one of the following four courses at the University of Lisbon: Integrated Master in Psychology – MIP (50,6%); Degree Course in Education Sciences – LCE (13,1%); Degree Course in Biology – LB (30,1%); and Degree Course in Geology – LG (6,2%). Most participants were in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year of the 1<sup>st</sup> study cycle <sup>16</sup> (70%) and lived at home (63%).

Data was collected in a classroom situation following contact with the teachers responsible for several groups of students. The students were informed of the study aims and guaranteed confidentiality and anonymity of their answers (by means of an individual code, chosen secretly by each participant). Those who agreed to participate in the research voluntarily answered the questionnaire composed of the scales described further on in this paper:

### **Measures**

#### **Questionnaire on volunteering practices**

In the research questionnaire, the following questions regarding volunteering experiences were included: (1) "are you currently practising volunteering?" (the possible answers were 0 = "I do not do volunteering" or 1 = "I am currently doing volunteering"); (2) "what is the average length of time dedicated to volunteering?" (the

---

<sup>16</sup> In this study, we began by requesting the collaboration of students from the 1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> year, however, data on first year students was not included since their contribution was not sufficient to create the longitudinal sample to be used in study 2. Therefore, in this study, none of the participants are in the first year of study.

answers varied between 1 – “up to 30 hrs. in 6 months” and 4 – “over 3 hrs. per week”); (3) presented with a list of 18 intervention areas, they were asked if they “practised volunteering in any one of those areas” (0 – “no”; 1 – “yes”) and “to what extent were they interested in each area” (0 – “Not at all” - to 3 – “Highly interested”); and if (4) “they had received any training in volunteering” (0 – “no”; 1 – “yes”).

### **VFI - Volunteer Functions Inventory**

The Portuguese version (Joaquim & Pinheiro, 2007) of the Volunteer Functions Inventory (VFI) by Clary et al., 1998) consists of 30 items (all positive) which are equitably divided into six sub-scales corresponding to the six functions attributed to volunteering: protection (e.g. “By being a volunteer I may feel less lonely”), values (e.g. “I feel that it is important to help others”), curriculum (e.g. “The volunteering experience will be useful for my curriculum”), social (e.g. “People I am close to have an important role in community service.”), understanding (e.g. “By volunteering I can explore my own strengths”) and personal fulfilment (e.g. Volunteering makes me feel better about myself”). The items were answered in accordance with a 7 point Likert scale ranging from “Not true at all” (1) to “Totally true” (7). The scores were calculated by the average item arithmetic.

Since this version had only been tested with a sample of 40 participants through exploratory factor analysis, a Confirmatory Factor Analysis was conducted which revealed good adjustment indicators of the model, thus, enabling acceptance of the volunteer function model with a factorial structure of six factors, as proposed by Clary and collaborators (1998) ( $\chi^2 = 2.57$ ; CFI = 0.94; NFI = 0.90 e RMSEA= .058). The internal consistency of the measure was fairly high ( $\alpha = .90$ ) and varied between .87 and .74 for each of the sub-scales. These values are higher than those found in the Portuguese version which served as our basis and are identical to those found by the

authors of the scale (Clary et al., 1998).

## **Results**

In order to answer the first research question regarding the profile of the students who practise volunteering, a descriptive analysis of the answers of the sub-sample of the students who responded affirmatively to the question on whether they had practised volunteering up to the present moment (n=60) was carried out. This group was characterised as being mainly from the 1<sup>st</sup> cycle (75%) and having a mean age slightly above the expected for this level of education (22.15). Most were from the Psychology (48.3%) and Biology (33.3%) courses and only 25% were living away from home.

The volunteering students (n = 60) were compared with the non-volunteering students (n=397) according to the socio-demographic variables and the motivation factors for volunteering. The results of a logistic regression indicated that there were no significant differences in relation to the course, year, gender, place of residence and age. Only the social motivations differentiated the volunteers from the non-volunteers: the students who practised volunteering presented higher scores in the social function of volunteering practice (see table 12).

**Table 12.**

Estimated parameters for the predictors of volunteering using logistic regression analysis

<b>Volunteering</b>		
	<i>b</i>	odds
<b>Constant</b>	-.5.98***	
<b>Sex</b>	.16	1.18
<b>Course</b>	.10	1.11
<b>Age</b>	.02	1.02
<b>Year course</b>	-.14	.86
<b>P. Residence</b>	-.14	.86
<b>Prot. F.</b>	-.09	.91
<b>Values F.</b>	.30	1.35
<b>Social F.</b>	.37**	1.45
<b>Curr. F.</b>	-.00	.99
<b>Und. F.</b>	.10	1.11
<b>Per.f. F.</b>	.05	1.05

*Note:* P.residence= place of residence; Prot . F.= protection function; Values F.= values function; Social F. = social function; Curr. F.= curriculum function; Und. F.=understandig function; Per.f. F.= personal fulfilment; \*\* $p < .001$ ; \*\*\* $p < .000$

As for the characterisation of volunteering practices, the second research question, the students' answers broadly covered the intervention areas. These were all of interest for some students and were also part of their practices. Nevertheless, intervention with children was clearly the most chosen area in terms of arousing interest in the students and also to which they referred as having had more experience (58.1 % revealed high interest and 27.7% had already had experience with children).

The practice of volunteering with old people, the disabled and homeless proved to be equally frequent (around 10% in each group). Environmental protection and supporting leisure activities involved approximately 10% of the students. All these



groups and areas of intervention areas proved to be of great interest to the students (between 40 to 30% of interested individuals).

The students who claimed to practice volunteering performed this activity on a frequent basis, with 51.6% dedicating 3 or more hours per week to this activity. With regard to training, over 50% referred to having received training, however, very few mentioned when this had occurred and for how long, which suggests that there is a significant time gap between training and their current practice.

As for the profile of motivations for volunteering, and taking into account the mean scores of the volunteering students' answers in relation to every sub-scale of the VFI, motivations of a more intrinsic nature were the most mentioned by the volunteering students. Motivation for “knowledge” was the most considered ( $M = 6.26$ ;  $DP = 0.92$ ) along with motivation for “values” ( $M = 5.71$ ;  $DP = 1.21$ ) and for “self-fulfilment” ( $M = 5.05$ ;  $DP = 1.44$ ), where they all obtained a high average, above 5 points. The more extrinsic motivations regarding “curriculum support” ( $M = 4.74$ ;  $DP = 1.53$ ) and “social” function ( $M = 3.74$ ;  $DP = 1.44$ ) were the ones that presented lower averages, but even so, with scores higher than the average score of the answer scale (3.5) to the VFI items. It should be noted that motivations related to the social function were the ones to distinguish the volunteering from the non-volunteering students (see table 12).

In response to the 3<sup>rd</sup> research question, referring to the relationship between areas of interest and accomplished volunteering practices, overall the areas of most interest were found to have been accompanied by more practice. However, a number of areas were found to be of particular interest to the students (around 30-40% of students marked them) but in which they claimed to have had little practice (between 7 and 2%): area of health; education and literacy; community development; social exclusion;

heritage recovery; animal protection; ethnic minorities and forests.

## *Study 2*

### **Method**

#### **Participants and procedures**

A sub-sample of 128 students of the Study 1 sample participated in this study. These students fulfilled the criterion of having replied to the same research questionnaire at two different points in time (T1 and T2). It stemmed from two larger samples, at T1 400 students participated while at T2 there were 465 participants. Only 128 students answered at both points, representing 32% of the initial answers. Due to the high drop out level the decision to conduct a comparative analysis between the group of individuals who participated only at T1 (N= 400) and the group that participated both at T1 and T2 (N= 128) was made. Only two minor differences in terms of gender and age were found: there were more women (83%) participating at both times than at T1 alone (74%) and the participants of the T1 and T2 groups were older. [ $X^2(1) = 4.313$ ;  $p=.038$ ;  $N=399$ ;  $t(397)=2.177$ ;  $p=.022$ ]. These differences are considered in the analysis of results.

Of the total sample, 82% of the participants were female, with an average age of 21.04 (T1) (DP = 4.00) and 21.88 (T2) (DP=5.03), and were enrolled on the four courses mentioned in Study 1: Integrated Master in Psychology – MIP (56.2%); Degree Course in Education Sciences – LCE (8.6%); Degree Course in Biology – LB (30.5%); and Degree Course in Geology – LG (4.7%). Most participants were in the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year of the 1<sup>st</sup> study cycle (66.4%) and were living at home (64.8%).

### **Measures**

#### **Academic Work Demands and Resources Measure**

In order to measure the demands and resources variables, we used the

Description of Academic Work instrument (Chambel & Curral, 2005) whose psychometric characteristics were studied in a previous study with a broader sample (Figueira, Marques Pinto, Lima, & Pereira, 2013a), revealing good fit in terms of Confirmatory Factor Analysis (CFA). The instrument was made up of three factors: time pressure for the accomplishment of academic tasks, composed by 4 items (e.g. “I do not have enough time to study everything that is required of me”), and which obtained a Cronbach's Alpha of .88 (T1) and .91 (T2) in the current sample; role clarity, made up of 7 items (e.g. “In each subject, it is possible to organize the required work”), with values of  $\alpha = .87$  (T1) and .92 (T2); and working conditions, 3 items (e.g. “The Faculty has space for academic activities”),  $\alpha = .72$  at T1 and T2. The answer to each item followed a 5 point Likert scale (1= I totally disagree; 5= I totally agree).

### **Burnout and Engagement Measure**

The core dimensions of burnout, exhaustion and cynicism were measured by the Portuguese version of the Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). Previous studies revealed good psychometric properties for this measure, namely good adjustment indexes obtained through the CFA (Figueira et al., 2013a). Each sub-scale contained 5 items: exhaustion, - e.g., “I feel drained at the end of classes”; and cynicism, -e.g., “I doubt the value and usefulness of this course”. The internal consistency levels obtained in the sample under study were good:  $\alpha = 0.78$  (T1);  $\alpha = 0.76$  (T2) for exhaustion and  $\alpha = .88$  (T1);  $\alpha = .91$  (T2) for cynicism.

The core dimensions of engagement, vigour and dedication were measured by the Portuguese version of the Engagement questionnaire (Schaufeli et al., 2002). This instrument also showed good adjustment indexes in terms of CFA in previous studies (Figueira et al., 2013a). The single factor scale was made up of twelve items, examples

of the vigour sub-scale items “When I am working in class, I feel full of energy” and the dedication sub-scale “My work inspires me”. As for the internal consistency of the scale, values of  $\alpha=.84$  were obtained both at T1 and T2. Each item of the burnout and engagement measures was answered on a 7 point Likert scale, varying from 0 (never) to 6 (every day).

### **Subjective well-being measure**

In order to measure subjective well-being, we used the Mental Health Continuum – Long Form (Keyes, 2007), originally made up of 40 items according to three distinct scales: positive emotional well-being, formed by 6 items related to the frequency of positive feelings (e.g. “Over the last thirty (30) days, how often have you felt... calm.”), answered on an answer scale of 1 (always) to 5 (never), and by an item relative to the degree of satisfaction with life over the last few days, answered on a scale of 0 (the worst) to 10 (the best); psychological well-being, made up of 18 items (e.g. “I like most of my personality”) organized into sub-sets of three according to six dimensions (self-acceptance; life objectives; environmental mastery; positive relations with others; personal growth and autonomy); and social well-being made up of 15 items (e.g. “I feel close to other people in my community”), organized into sets of three items on the basis of five dimensions (social contribution, integration in society, social growth and contemporariness, social acceptance and social coherence). The items of these last two scales were answered on a response scale of 1 (I strongly agree) to 7 (I strongly disagree).

We used a short version of this measure that was studied in previous works (Figueira et al, 2013b), revealing good adjustment indices in the accomplished CFA. In the present study, the emotional well-being sub-scale, with 7 items, obtained alphas of .83 at T1 and .84 at T2, the psychological well-being scale with 14 items obtained

alphas of .72 at T1 and .76 at T2, and the social well-being scale with 10 items, alphas of .74 at T1 and .70 at T2.

### **Volunteering Measure**

The practice of volunteering was measured on the basis of two questions from the Questionnaire on volunteering practices, already described in relation to study 1: “Have you done volunteering in the past?” and “Are you currently doing volunteering?”. On the basis of these questions, we defined an involvement in volunteering practice measure which varies from 0 = I have never done volunteering; 1 = I have done volunteering but am not doing any at the moment; 2 = I am currently doing volunteering.

### **Statistical Analysis**

With a view to answering the research question and the formulated hypotheses, two sets of structural equation models with latent variables were tested in cross-lagged designs. In one case, the impact of volunteering and the other context variables at T1 on academic well-being/ill-being at T2 was tested. In the other, the impact of volunteering along with the other context variables at T1 on the subjective well-being dimensions at T2 was tested. In both cases, several alternative models were tested to examine the cross-lagged effects as described below. First, a stability model ( $M_1$ ), that included the auto-regressive effects between T1 and T2 for each latent variable was tested. Then, the model representing our hypotheses ( $M_2$ ) was tested, in which we added the direct influence relations to  $M_1$ . The reverse influence model ( $M_3$ ) was then tested, which included the auto-regressive effects and correlations at T1 and T2 as specified in  $M_1$ , but to which the reverse effects to those predicted in the hypotheses were added, namely the well-being and ill-being variables predicting the perception of the context variables and volunteering. Finally, the reciprocal influence model ( $M_4$ ) which combined  $M_1$ ,  $M_2$  and

M<sub>3</sub> was tested.

Each model was made up of six latent variables, each one measured by three observable variations enabling identification of the measurement model of latent variables in accordance with the procedures suggested by Kenny and Milan (2012). Each variable was measured twice, the first at the beginning of the academic semester (T1) and the second at the end of the semester (T2), covering an 8 month temporal lag. The observable variables selected for the specification of the latent variables were the three items with the highest factorial weight in their respective factor, according to the validity study of the measures.

In order to ensure the statistical identification of the models, the loading of one of the observed variables was constrained to 1.00 in its respective latent variable. All the other parameters were freely estimated using the variance and covariance matrix of the indicators as input. In order to estimate the parameters, the maximum likelihood method was used. Normal distribution of the estimated residuals by the model for each variable was ensured.

## Results

As far as the tested academic well-being/ill-being models are concerned, table 13 includes the matrix of correlations among the latent variables, as well as the internal consistency coefficients of the measures<sup>17</sup>. No significant differences were found between the mean values of the variables for T1 and T2 ( $t_s < 1.20$ , ns). The variables revealed stability over time since the test-re-test correlations varied between .33 and .77. The correlations pattern followed the expected direction for the variables related to the academic context and to academic well-being/ill-being (burnout and engagement) and

---

<sup>17</sup>The matrix of correlations among all indicators may be consulted through contact with the first author.

the volunteering variable revealed positive correlations with engagement, although not significant, and negative correlations with burnout, significant for the exhaustion dimension.

Being a volunteer while I am studying makes me feel good!

**Table 13.**

Descriptive Statistics, correlations and alfa values (academic well / ill -being) ( $N= 128$ ).

		M	SD	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	TiPrT1	3.2	1.1	.86											
2	TiPr T2	3.2	1.1	.91	<b>.42**</b>										
3	WC T1	3.2	0.9	.72	-.08	<b>-.25*</b>									
4	WC T2	3.2	0.9	.72	-.04	<b>-.35**</b>	<b>.77**</b>	.							
5	Vol T1	.74 <sup>1</sup>	0.7	-	-.15	.01	-.08	.08							
6	VolT2	.75 <sup>1</sup>	0.7	-	-.05	.00	.06	.07	<b>.60**</b>						
7	CynT1	1.1	1.3	.88	<b>.20*</b>	.15	<b>-.28*</b>	<b>-.22*</b>	-.12	.02					
8	CynT2	1.2	1.4	.91	.08	<b>.26**</b>	<b>-.33**</b>	<b>-.44**</b>	-.14	-.01	<b>.33**</b>				
9	ExhauT1	3.0	1.3	.78	<b>.61**</b>	<b>.34**</b>	-.19	-.21	<b>-.21*</b>	-.09	<b>.29**</b>	.13			
10	ExhauT2	2.9	1.3	.76	<b>.30**</b>	<b>.66**</b>	<b>-.35**</b>	<b>-.35**</b>	-.03	-.08	.15	<b>.48**</b>	<b>.63**</b>		
11	EngT1	4.3	1.1	.84	<b>-.23*</b>	-.12	.19	.22	.17	.01	<b>-.68**</b>	<b>-.27**</b>	<b>-.27*</b>	-.14	
12	EngT2	4.3	1.1	.84	.13	-.10	.05	<b>.34**</b>	.08	.09	<b>-.29**</b>	<b>-.54**</b>	.01	<b>-.20*</b>	<b>.54**</b>

Note: T1= Time 1; T2= Time 2; TiPr = time pressure; WC= work conditions; Vol = volunteering; <sup>1</sup> Proportion of students who volunteer; Cyn= cynicism; Exhau = exhaustion; Eng = Engagement; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .



Table 14 presents the adjustment indexes of the tested cross-lagged models, revealing good fit to the data for each one of them (CFI varies between .908 and .917). The chi-square difference test showed that the direct influence model ( $M_2$ ) was the one to present the best fit. Despite only presenting significant differences in relation to  $M_1$ , the AIC value of  $M_2$  was lower, thus, indicating it as the model with the best fit to the data.

Being a volunteer while I am studying makes me feel good!

**Table 14.**

Comparison of the adjustment indicators of the four tested models (academic well-being)

Latent Structure	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
			f								
M <sub>1</sub> Stability model	654.16	442	1.48	.911	.913	.900	.061	826.162			
M <sub>2</sub> Direct influence model	628.78	433	1.45	.917	.920	.905	.060	818.786	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	25.38**	9
M <sub>3</sub> Reverse influence model	650.12	433	1.50	.908	.911	.895	.063	840.117	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	4.04 ns	9
M <sub>4</sub> Reciprocal influence model	623.66	424	1.47	.916	.918	.902	.061	831.657	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	30.5*	18
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	5.12 ns	9
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	26.46**	9

*Note:* M<sub>1</sub> to

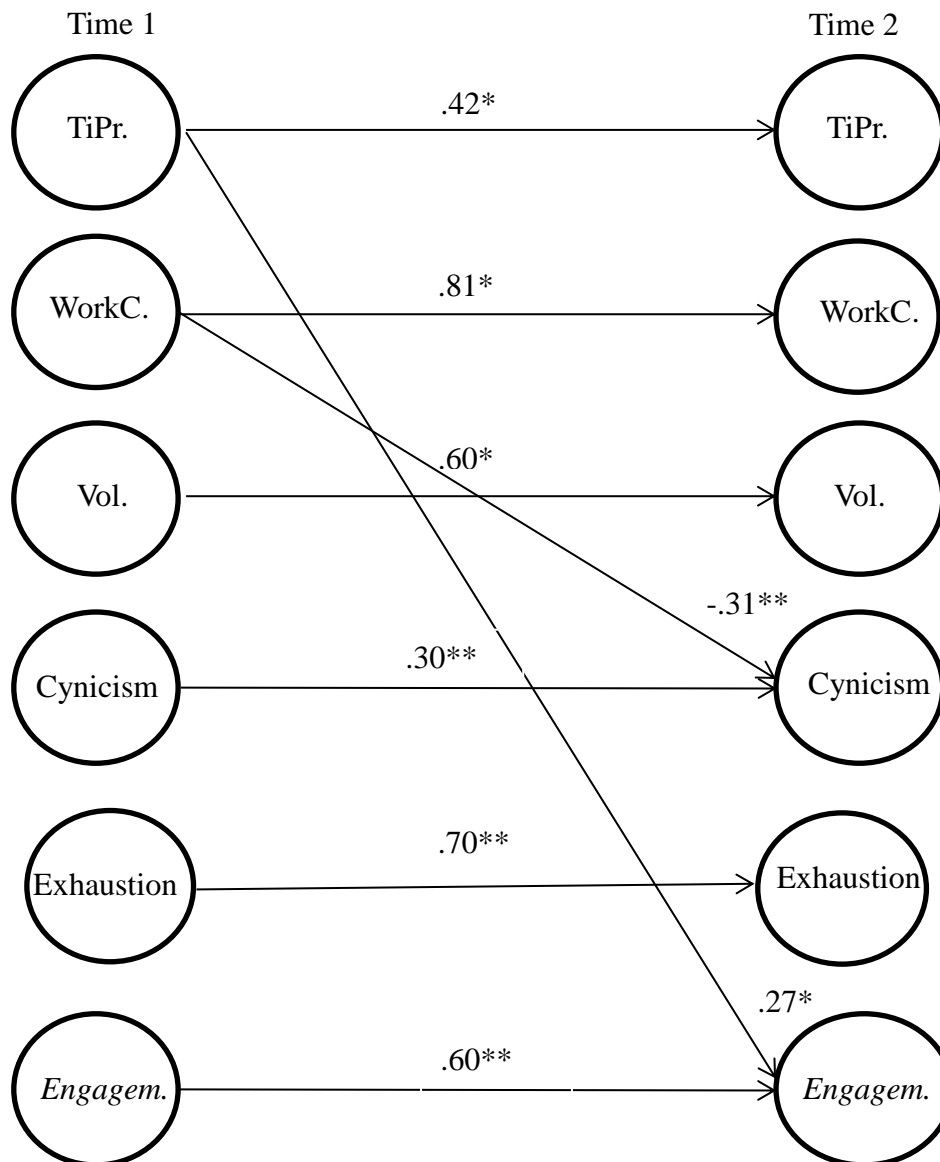
M<sub>4</sub>, codes of the models tested; \*p<.05; \*\*p<.001

Figure 6 represents the significant effects observed in  $M_2$  (direct influence).

Time pressure was found to positively predict engagement and working conditions were found to negatively predict cynicism. The practice of volunteering did not present a significant relationship with academic well-being or ill-being.

**Figure 6.**

Effects observed in  $M_2$  (direct influence) and the correlations at T1 and T2 (academic well-being)



Note: TiPr = time pressure; Work C.= work conditions; Vol.= volunteering; Engagem.= engagement; \*p<.05; \*\*p<.001

These results did not confirm hypothesis 1 in terms of the influence of volunteering on academic well-being or ill-being. Nevertheless, at the beginning of the school year, a significant negative relationship was found between volunteering and exhaustion perception, thus, pointing to the fact that the students who practised volunteering felt less exhausted. This relationship proved to be spurious since it was not confirmed in the cross-lagged analyses.

As for the tested subjective well-being models, table 15 presents the descriptive statistics and the matrix of correlations among the latent variables, as well as the internal consistency coefficients. A comparison of the mean values of the variables revealed that there were no significant differences ( $t_s < 1.20$ , ns), except in the mean values of social well-being which presented a marginally significant difference between T1 and T2, lower in the latter ( $t = 1.94$ ,  $p = 0.055$ ). The variables under study revealed stability since the test-re-test correlations varied between .42 and .67. Overall, the correlations pattern followed the expected direction for the variables referring to the academic context and to subjective well-being (psychological, social and emotional well-being), while the practice of volunteering followed the same pattern as the resources, and was associated with the perception of higher emotional well-being. Finally, in addition to the perception of time pressure at the beginning of the school year, there was also a perception of higher psychological well-being, contrary to the expected direction in accordance with the JDR model, but in line with the results of the afore-mentioned previous study (Figueira et al., 2013b).

**Table 15.**

Descriptive Statistics, correlations and alfa values (subjective well-being) (N= 128).

		M	DP	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	TiPr T1	3.2	1.1	.86											
2.	TiPr T2	3.2	1.1	.91	<b>.42**</b>										
3.	W.C. T1	3.3	0.9	.76	-.19	-.11									
4.	W.C. T2	3.5	0.9	.84	.05	<b>-.33**</b>	<b>.58**</b>								
5.	VolT1	.74 <sup>1</sup>	0.7	-	-.15	.01	-.02	-.10							
6.	VolT2	.75 <sup>1</sup>	0.7	-	-.05	.00	-.08	-.03	<b>.60**</b>						
7.	PWB T1	31.9	5.9	.57	<b>.23*</b>	-.13	<b>.41**</b>	<b>.27*</b>	.08	-.02					
8.	PWB T2	31.4	6.2	.63	.00	<b>-.28**</b>	.15	<b>.41**</b>	.13	.14	<b>.64**</b>				
9.	SWB T1	16.6	4.4	.47	-.10	.03	.16	.15	-.10	-.13	<b>.89**</b>	.23			
10.	SWB T2	15.7	4.5	.60	.14	-.17	-.03	.18	-.02	.13	.22	<b>.39**</b>	<b>.54**</b>		
11.	EWB T1	28.0	4.2	.81	<b>-.24*</b>	-.01	<b>.27*</b>	.15	.10	.02	<b>.77**</b>	<b>.25*</b>	<b>.53**</b>	.18	
12.	EWB T2	28.2	4.6	.79	.10	-.12	-.07	.04	<b>.18*</b>	<b>.28**</b>	<b>.40**</b>	<b>.77**</b>	<b>.28*</b>	<b>.37**</b>	<b>.42**</b>

Note: T1= Time 1; T2= Time 2; TiPr = time pressure; W.C.= work conditions; Vol = volunteering; <sup>1</sup> Proportion of students who volunteer; PWB= psychological well-being; SWB = social well-being; EWB = emotional well-being; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .

Table 16 shows that the tested cross-lagged models had an overall good fit to the data (CFI varies between .898 and .906). The chi-square difference test showed that the direct influence model ( $M_2$ ) was the best fit to the data as, in spite of only presenting significant differences in relation to  $M_1$ , the AIC value was lower when compared with other models.

**Table 16.**

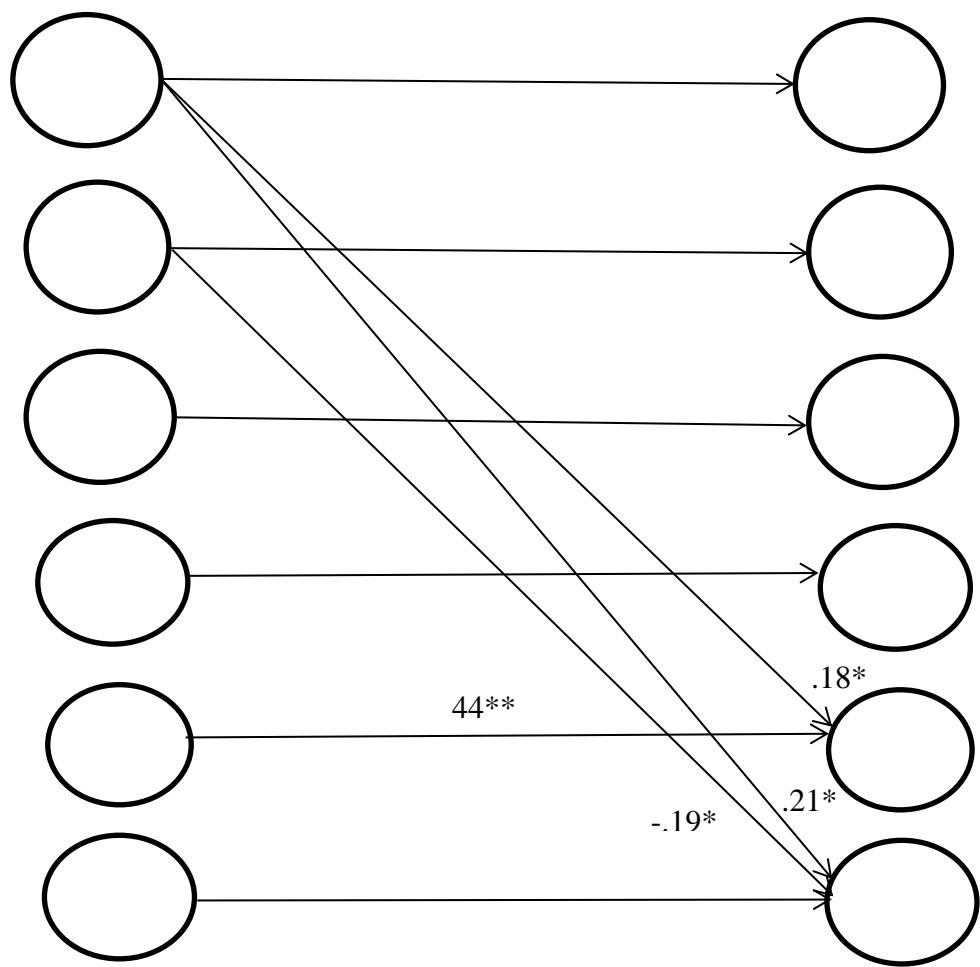
Comparison of the adjustment indicators of the four tested models (subjective well-being)

Latent Structure	X <sup>2</sup>	$\chi^2/df$	df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
M1 Stability model	613.87	1.39	439	.901	.904	.888	.056	791.87			
M2 Direct influence model	596.09	1.39	430	.906	.909	.891	.055	792.09	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	17.78*	9
M3 Reverse influence model	609.80	1.42	430	.898	.902	.882	.057	805.79	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	4.07 ns	9
M4 Reciprocal influence model	592.38	1.40	421	.903	.907	.885	.057	806.38	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	21.49 ns	18
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	3.71 ns	9
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	17.42*	9

*Note:* M<sub>1</sub> to M<sub>4</sub>, codes of the models tested; \*p<.05; \*\*p<.001

Figure 7 represents the significant effects observed in M<sub>2</sub> (direct influence). First of all, time pressure was found to significantly predict higher perception of social and emotional well-being and role clarity to predict lower perception of emotional well-being. On the other hand, volunteering was found to not significantly predict any of the subjective well-being dimensions, although a marginally significant relationship with emotional well-being (Beta =.15, p = .097) was identified. Psychological well-being was not significantly predicted by any of the independent variables.

**Figure 7.**  
Effects observed in M<sub>2</sub> (direct influence) and the correlations at T1 and T2 (subjective well-being)



*Note:* TiPr = time pressure; Role C.= role clarity; Vol.= volunteering; PWB = psychological well-being; SWB = social well-being; EWB = emotional well-being;  
\*p<.05; \*\*p<.001



As a means to further test hypothesis 2 with regard to the influence of volunteering practice on the indicators of subjective well-being and, considering the marginally significant relationship found between volunteering and emotional well-being, a trimming model without the psychological well-being dimension was tested, given that the latter did not present any significant relation in the studied model (Kline, 1998). In table 17 we present the adjustment indexes of the tested models, as well as a comparison of the model adjustment to the data. The results showed that all the models adjusted well to the data, with the  $M_2$  model providing the best fit since it differed significantly from the stability model ( $M_1$ ). Furthermore, when the AIC values were compared with the remaining models, model  $M_2$  was the one to present the lowest value.

Being a volunteer while I am studying makes me feel good!

**Table 17.**

Comparison of the adjustment indicators of the four tested models (emotional and social well-being)

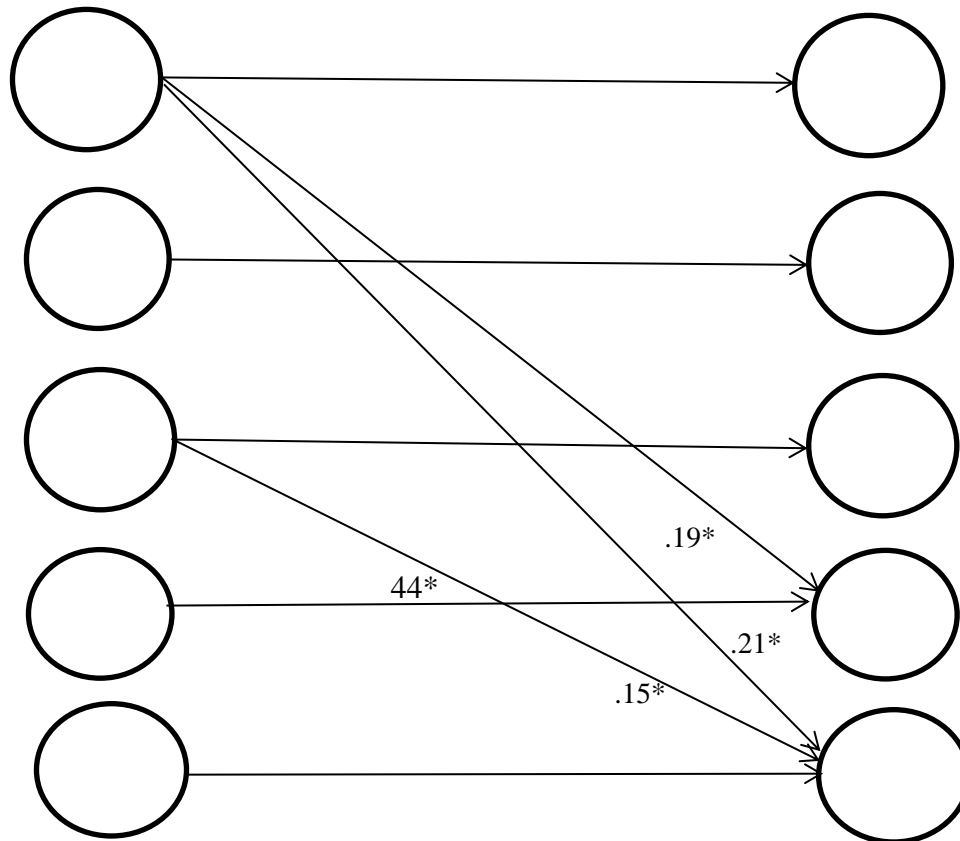
Latent Structure	X <sup>2</sup>	$\chi^2/df$	df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	AIC	Comparison	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
M1 Stability model	404.121	1.43	283	.916	.919	.904	.058	540.12			
M2 Direct influence model	388.942	1.40	277	.923	.925	.909	.056	536.94	M <sub>1</sub> -M <sub>2</sub>	15.18*	6
M3 Reverse influence model	401.984	1.45	277	.914	.916	.899	.060	550.00	M <sub>1</sub> -M <sub>3</sub>	2.14 ns	6
M4 Reciprocal influence model	387.207	1.43	271	.920	.923	.904	.058	547.21	M <sub>1</sub> -M <sub>4</sub>	16.91 ns	12
									M <sub>2</sub> -M <sub>4</sub>	1.73 ns	6
									M <sub>3</sub> -M <sub>4</sub>	14.77*	6

*Note:* M<sub>1</sub> to M<sub>4</sub>, codes of the models tested; \*p<.05; \*\*p<.001

Figure 8 represents the significant relations observed in the  $M_2$  model (direct influence).

**Figure 8.**

Effects observed in  $M_2$  (direct influence) and the correlations at T1 and T2 (emotional and social well-being)



*Note:* TiPr = time pressure; Role C.= role clarity; Vol. = volunteering; SWB = social well-being; EWB = emotional well-being;  $*p<.05$ ;  $**p<.001$

The results partly confirmed hypothesis 2: the students who practised more volunteering at the beginning of the academic year (T1) presented higher levels of emotional well-being at the end of the school year (T2). The previously found results regarding time pressure at T1 significantly and positively predicting emotional and social well-being at T2 were also confirmed. However, the previously found result referring to the effect of role clarity on emotional well-being at T2 was not found in this new model.

## **Discussion**

In view of the presented results, we conclude that the students, in the sample under study, who practice volunteering do not present different characteristics to those of their peers in terms of gender, age, course, year of study and/or place of residence. The accomplishment of self initiated volunteering experience seems to be independent of these socio-demographic variables, and the students who practise volunteering seem to be older than those who do not.

The studied volunteering practices are experiences that were sought and developed by each student, regardless of the context or initiative of the academic institution, and focus on a broad intervention area with higher predominance in child-related activities. There is a large coincidence between the areas of interest and developed practices, however, many fields of action regarded as interesting are yet to be explored, thus, leaving the possibility open for volunteering students to strengthen contacts with community institutions involved in other intervention areas.

The results related to volunteering motivations suggest a type of behaviour geared towards motivations of an essentially intrinsic nature such as knowledge, values and self-fulfilment. The six studied motivations are identified as important, pointing to a fairly differentiated motivational profile, but only the social motivations proved to be important in differentiating the volunteers from the non-volunteers.

Description and understanding of the motivations behind voluntary behaviour configured one of the areas of study that contributed most to the understanding of the volunteers, making it possible to organise and manage volunteering programmes more effectively (Castro, 2002; Rios, 2004). Some recent studies have stressed the importance of including other variables in the explanation of higher education students' motives for volunteering, such as the influence of significant groups, friends, parents and/or other

relatives (Francis, 2011). The results we encountered are in line with the aforementioned perspective, since social motivation for volunteering is the only one that significantly differentiates the volunteering from the non-volunteering students, suggesting that the volunteers may be more influenced by peers and relatives than the non-volunteers when they decide to practise volunteering.

On the basis of voluntary behaviour that is not integrated in any previously defined institutional programme, we set out to ascertain the extent to which these activities, that occur at the same time as academic activities, contribute to the academic well-being or ill-being of the students who perform them, from the perspective represented by the JD-R model (Demerouti et al., 2001). The results confirm previous findings (Figueira et al., 2013a), that time pressure and working conditions perceived at the beginning of the academic year are good predictors of the academic well-being and ill-being of students at the end of the school year. This relationship is not confirmed across time (hypothesis 1), however, as far as volunteering is concerned: being a volunteer at the beginning of the school year has no significant influence on the academic well-being or ill-being of students at the end of the school year. Nevertheless, when the associations found between these variables at the beginning of the school year are observed, a significant negative correlation between volunteering and exhaustion may be found. This result and the fact that the intrinsic motivations were the most frequently mentioned by volunteers is in line with the study of Moreno-Jiménez and Villodres (2010), in which volunteering associated with intrinsic motivations was found to be associated with a lower perception of burnout. The direction of this relationship, however, is yet to be determined: do the students who feel less exhausted practice volunteering more frequently or does the volunteering practice have a protective function in terms of exhaustion symptoms?

Overall, these results of the study do not confirm the formulated hypothesis, nor are they in line with other studies (e.g. Fritz & Sonnentag 2005; Sonnentag & Zijlstra, 2006) which point to extra occupational activities as important work recovery mechanisms across time, and predictors of worker/student well-being. It should be recalled that the volunteering activities we have studied are not part of managed programmes and/or proposals put forward by the academic institutions to which the students belong. Therefore, the impact volunteering on a more institutional basis (Astin & Sax, 1998) may have on the academic well-being/ill-being of students, namely in accordance with their degree of articulation with academic activities, remains an open question.

Finally, the results of this study partially confirm the formulated hypothesis 2, since they reveal a significant and positive relationship between the practice of volunteering and emotional well-being across time. As with the positive relationship found between time pressure perceived at the beginning of the school year and the emotional and social well-being felt at the end of the year, this result indicates that the students who practice volunteering at the beginning of the year and perceive more time pressure to accomplish their academic tasks, evaluate their life very positively on social terms (Keyes, 1998) and experience more positive emotions at the end of the school year (Diener, 1984).

In short, volunteering among this group of students revealed negative relations with burnout symptoms at the beginning of the academic year and a predictive value in the explanation of their emotional well-being at the end of the school year, suggesting that it acts as a personal resource for academic work, in accordance with other authors (e.g. Demerouti & Bakker, 2011; Rodriguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti, & Bakker, 2012)

### **Limitations and future implications**

In the first study that was carried out, the type of studied socio-demographic variables are a fragility since they did not include questions related to volunteering practices on the part of family relatives and/or friends or indicators regarding academic performance, which may have enabled better differentiation between the groups of volunteers and non-volunteers. As far as the characterisation of volunteering practices in this same study are concerned, we believe that future research may contribute with more in-depth conclusions if an analysis of the qualitative data regarding the characteristics of the activities most valued by students, the difficulties encountered and the way academic tasks are managed in conjunction with volunteering is conducted (Soteri-Proctor, 2010). Furthermore, the obtained results, in both the first and second study, have a limited scope which prevents their generalisation to the higher education student population, since the sample under study is small-scale and contains an over-representation of females and students enrolled on the Psychology course. Moreover, differences were found between the participants who responded at T1 and T2 and those who only provided answers at T1, with regards to the gender and age variable. The longitudinal design implies a statistical control of these variables but, even so, the sample characteristics may be considered too specific to allow for generalisation of the results. These results lead us to reflect on the need, in future studies, to use more effective collection methods (Collins, 2006).

In this study, volunteering practices were considered possible predictors of well-being (academic and subjective well-being and academic ill-being) along with other variables of the academic context as advocated by the JD-R model. The introduction of this variable highlights the innovative nature of this study, since it paves the way for

Being a volunteer while I am studying makes me feel good!

future research issues we were unable to accommodate in this, our exploratory study, such as: Whether the impact of volunteering practice on students' perception of well-being varies according to their year of study (Weare, 2010)? Whether the framework of volunteering practice (more personal and/or more institutional) affects students' levels of engagement and/or burnout in a differentiated way (Moreno-Jiménez & Villodres, 2010)? Whether the different motives behind volunteering (what motivations and/or references of significant people) affect perception of academic well-being and ill-being and/or subjective well-being differently (Francis, 2011)?



### CAPÍTULO III – Conclusões

---



## **Discussão integrada e considerações finais**

Para compreender melhor o comportamento dos estudantes do ensino superior e de que modo as variáveis do contexto acadêmico e as variáveis pessoais (atividades de voluntariado) contribuem para o seu bem-estar, desenhámos um caminho de investigação novo e desafiante: pela diversidade de campos de conhecimento que abraçámos; pelo alargamento de modelos conceituais para além das suas áreas clássicas; pela necessidade de cruzar esses diversos campos de estudo; e pela escolha de metodologias e métodos de análise complexos. Neste capítulo final apresentaremos as conclusões principais e a forma como os diferentes resultados se cruzam e nos apontam novas propostas de investigação para futuros estudos. Esperamos deste modo contribuir para que investigadores e atores do sistema de ensino superior (e.g. docentes, técnicos e estudantes) obtenham melhores resultados nas suas tarefas letivas e não letivas.

O projeto de investigação que desenvolvemos teve como propósito identificar variáveis presentes na vivência académica, quer organizacionais (exigências e recursos), quer pessoais (realização de atividades de voluntariado) que podem contribuir para a perceção de bem-estar académico e subjetivo dos estudantes do ensino superior.

Recorremos a uma matriz de investigação suportada por um modelo da psicologia do trabalho e das organizações: *Job Demands-Resources Model* (JD-R) (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen, & Schaufeli 2001) por permitir identificar e descrever, de modo claro, variáveis do contexto como preditoras de bem-estar, beneficiando de um extenso suporte empírico (e.g. Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2003; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004) que nos ajuda a compreender de que modo, tais variáveis, agora no contexto académico, podem contribuir para o bem-estar dos estudantes.

Propusemo-nos alargar os pressupostos do modelo a um conceito de bem-estar mais amplo do que o bem-estar estritamente académico e adotámos nesse sentido o modelo de bem-estar subjetivo proposto por Keyes (2002). Para tal procedemos ao estudo psicométrico da escala *Mental Health Continuum-Long Form* (MHC-LF) que integra três dimensões distintas de bem-estar: emocional; psicológico e social e permite uma avaliação integrada e diferenciada destas três dimensões e ainda cálculos de indicadores de saúde mental: *languishing*; *flourishing* e saúde mental moderada (estudo 2). Estes últimos permitiram a caracterização dos estudantes que participaram na investigação em relação ao seu perfil de saúde mental. Neste estudo confirma-se o bom ajustamento do modelo tridimensional e a fiabilidade do instrumento com valores de consistência interna superiores a alfas de 0.80 (para a escala total e para as três escalas).

Destacamos o facto de termos encontrado indicadores mais elevados de *languishing* nos participantes do sexo masculino, contrariando dados de outros estudos (Keyes, 2007, Keyes, Myers, & Kendler, 2010). Este resultado sugere a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as causas desta situação. Outro dado revelante e a ter em conta em investigações futuras com esta população é o facto de os índices de *flourishing* terem sido inferiores aos de *languishing*.

Considerando que o estudo desta escala de bem-estar subjetivo, nesta investigação, surge essencialmente tendo em vista a avaliação de uma das variáveis dependentes não iremos nestas conclusões detalhar mais os resultados obtidos. As conclusões específicas podem ser lidas no estudo 2 de modo bastante pormenorizado.

Focando-nos agora nos três estudos empíricos que realizámos assentes na matriz do modelo JD-R, relembramos que os seus resultados foram apresentados nos capítulos anteriores e por isso neste capítulo final iremos apresentar as conclusões principais identificando as variáveis que foram estudadas e a relação entre elas através de uma

leitura integrada dos resultados. Para que essa integração seja indicativa de uma nova matriz concetual, com consequências práticas para estudos e intervenções futuras no âmbito do bem-estar nos estudantes do ensino superior, decidimos apresentar as conclusões de acordo com os modelos / variáveis que definem as principais linhas da investigação.

### **JD-R como explicação do bem-estar dos estudantes do ensino superior a partir da perceção do contexto organizacional ao longo do ano letivo**

A matriz concetual JD-R acompanhou os três estudos empíricos que realizámos, considerando um dos pressupostos centrais do modelo: efeitos principais das exigências e dos recursos sobre variáveis de bem-estar. Concluímos que a perceção de recursos e exigências (variáveis independentes propostas pelo modelo) do contexto académico contribui para explicar e predizer a perceção de bem-estar académico (estudo 1) e de bem-estar emocional (estudo 3) ao longo do ano letivo. No entanto os processos sustentados pelas investigações anteriores no âmbito do modelo JD-R: processo motivacional e processo de deterioração da saúde (Llorens, Bakker, Schaufeli, & Salanova, 2006), nesta investigação não se confirmaram a partir das variáveis independentes estudadas. Foi comum a todos os estudos que realizámos o facto de a perceção de pressão de tempo, tida à priori como uma exigência, influenciar positivamente o bem-estar, tanto académico como subjetivo, mais especificamente emocional (estudo 3) e social (estudo 4). Estes resultados sugerem que os estudantes que percecionam no início do ano letivo elevadas exigências de pressão de tempo são aqueles que no final do ano mais frequentemente se envolvem, com dedicação e vigor, no trabalho académico (mais bem-estar académico) (estudo 1), se sentem mais bem-humorados, alegres, felizes, satisfeitos, enérgicos, tranquilos e consideram ter uma vida

boa (estudo 3) e, ainda, se sentem integrados, aceites e satisfeitos com a sua comunidade, quando a par da tarefa de estudantes praticam voluntariado (estudo 4).

Os resultados descritos atrás contrariam os pressupostos do modelo JD-R no que se refere à ocorrência de um processo de deterioração da saúde decorrente de uma percepção elevada de exigências, designadamente de pressão de tempo, relacionadas com as tarefas a desempenhar, mas confirmam que a percepção de variáveis do contexto influencia a percepção de bem-estar académico e também *context free*. Estes resultados dão suporte ao alargamento do modelo a outras populações para além dos trabalhadores, como é o caso dos estudantes universitários, e como processo explicativo de outras variáveis de bem-estar para além do bem-estar ocupacional, alargamento este já sugerido por alguns autores em investigações anteriores (Demerouti & Bakker, 2011; Korunka, Kubicek, Schaufeli & Hoonakker, 2009; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008; Ouwenneel, Le Blanc, & Schaufeli, 2011).

Para além da leitura deste resultado como contraditório face ao modelo concetual de que partimos e simultaneamente como promissor quanto ao impacto das variáveis do contexto na percepção de diferentes formas de bem-estar, este resultado poderá ter diferentes leituras considerando a perspetiva do modelo JD-R e a dos estudos sobre os estudantes do ensino superior, em geral. Partindo da perspetiva do modelo JD-R consideramos que o facto de a percepção de exigências se relacionar positivamente com a percepção de bem-estar pode ser explicado pela natureza das variáveis utilizadas para medir exigências – exclusivamente a pressão do tempo - pois como se referiu no estudo 1 já outros autores chamaram a atenção para a natureza da variável exigências distinguindo as exigências do tipo “pressão de tempo” e “sobrecarga de trabalho” das exigências do tipo “conflito ou ambiguidade de papel”, referindo que as primeiras estão mais relacionadas com o processo motivacional se forem percebidas como

potencialmente gratificantes face ao objetivo a alcançar (e.g. sucesso académico), o que vai ao encontro do resultado que encontramos nos estudos 1, 3 e 4: predição de *engagement*, bem-estar emocional e social, a partir da perceção de pressão do tempo (Demerouti e Bakker, 2011). Nesta perspetiva, em estudos futuros com estudantes do ensino superior em que se utilize o modelo JD-R é importante acrescentar variáveis de exigências do tipo “conflito ou ambiguidade de papel” para que se possa testar também o seu impacto no bem-estar e/ou mal-estar académico e no bem – estar subjetivo.

À luz dos estudos com este grupo da população relembramos que muitas investigações se focam essencialmente nas questões relativas ao desenvolvimento e à adaptação dos estudantes. Numa perspetiva desenvolvimentista encontramos trabalhos da década de 80 que se referem a um modelo de desenvolvimento do envolvimento dos estudantes e definem envolvimento como “*Student involvement refers to the quantity and quality of the physical and psychological energy that students invest in the college experience (p.528)*” (Astin, 1999). Esta definição tem muitas semelhanças com a definição de *engagement* (bem-estar académico) apresentada no estudo 1 “ (...) *a positive, persistent and broad affective-cognitive state, characterized by vigor – high levels of energy and mental resilience in the workplace, persistence and will to invest, and dedication – feelings of enthusiasm, inspiration, pride and challenge (p.4)*” (Figueira, Marques Pinto, Lima, & Pereira, 2013)”. Astin (1985, 1997, 1999) que tem inúmeros trabalhos no âmbito do estudo do comportamento dos estudantes do ensino superior, desenvolveu uma teoria designada “*student involvement theory*” que explica o modo como o tempo dedicado às tarefas académicas curriculares e extra-curriculares pode contribuir para evitar o abandono escolar dos estudantes. Através de estudos com amostras de grandes dimensões (Astin, 1977, 1984) identificou vários fatores que contribuem para aumentar o envolvimento dos estudantes salientando o fator tempo:

mais tempo dedicado às tarefas académicas e à academia. Ao verificarmos que a percepção de pressão do tempo no início do ano letivo prediz mais *engagement* no final do ano letivo podemos sugerir que os estudantes que se apercebem desta pressão do tempo tendem a ocupar mais tempo nas tarefas académicas do que os que não se apercebem e, por isso, estão mais envolvidos com as tarefas académicas, na perspetiva de Astin (1984), e terão maior *engagement* na perspetiva de estudo do bem-estar académico (Figueira et al., 2013).

Quanto ao papel das variáveis assumidas como recursos na percepção de bem-estar / mal-estar académico e de bem-estar subjetivo os resultados não confirmaram uma influência positiva destas sobre o bem-estar, como seria de esperar de acordo com o processo motivacional previsto no modelo JD-R, mas revelaram uma influência negativa no mal-estar académico: a percepção de mais condições de trabalho prediz menos cinismo (estudo 1). Este resultado foi devidamente interpretado no estudo 1, restando-nos sublinhar que esta relação sugere que a percepção de boas das condições físicas para as atividades académicas e extra-curriculares disponibilizadas pela instituição funciona como fator de proteção à percepção de *burnout* ao longo do ano letivo. Outros estudos sobre os processos de adaptação e de desenvolvimento dos estudantes no ensino superior já apontavam para a importância dos recursos físicos como promotores do sucesso académico através da percepção de *engagement* e, igualmente uma relação negativa entre percepção de facilitadores organizacionais e percepção de cinismo (Salanova, Schaufeli, Martinez, & Bresó, 2010).

A importância dos recursos institucionais é considerada na gestão das instituições do ensino superior como uma prioridade (Astin, 1999) contudo são poucos os estudos empíricos que avaliam o seu impacto em variáveis relacionadas com o desenvolvimento e/ou adaptação dos estudantes. Será importante desenvolver outros



estudos nesse sentido de modo a compreender melhor os resultados encontrados no presente trabalho e enquadrar o papel das condições de trabalho no desenvolvimento do estudante, tendo o seu bem-estar como finalidade (Erikson, 1976).

Para concluir a leitura dos resultados referentes à percepção de recursos e exigências à luz do modelo JD-R, resta-nos referir que a clareza de papel, assumida à *priori* como recurso, influenciou negativamente o bem-estar subjectivo, mais especificamente o bem-estar emocional (estudo 3). Como se referiu no ponto de discussão do estudo 3 o conteúdo dos itens desta variável aponta para uma maior consciência sobre as tarefas académicas a desempenhar deixando por definir qual a avaliação realizada pelos estudantes face ao grau de dificuldade das mesmas. No entanto, verifica-se que a percepção clara das tarefas teve influência negativa no bem-estar emocional (perspetiva mais hedónica do bem-estar) e não teve qualquer influência na percepção de *engagement* como seria de prever à luz do modelo JD-R. A explicação para este resultado ultrapassa a investigação realizada e terá de ser encontrada em estudos futuros. Como já referimos no capítulo do estudo 3, estudos relacionados com a percepção de ansiedade e gestão de *stress* no ensino superior poderão contribuir para a clarificação deste resultado, uma vez que o aumento da consciência das tarefas se associado a uma percepção de perda de controlo face à resolução das mesmas pode induzir mal-estar / ansiedade (Figueira & Marques Pinto, 2005). Para melhor explicar e interpretar estes e outros resultados atrás referidos será necessário, em estudos futuros, considerar terceiras variáveis na relação entre percepção de circunstâncias do contexto académico (recursos e exigências) e percepção de bem-estar. Nesse sentido surgem alguns estudos longitudinais sobre o modelo JD-R que referem a importância de testar o papel de variáveis mediadoras entre a percepção de recursos e a percepção de *engagement* (Boyd, Bakker, Winefield, Gillespie, & Stough, 2011). Outros, ainda, confirmaram o

papel mediador de variáveis de carácter motivacional, como a necessidade de autonomia, satisfação e pertença (Ryan & Deci, 2001), entre percepção de recursos e percepção de *engagement* (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008).

**A percepção de bem-estar em dois momentos do ano letivo: início do ano; período de exames**

Ao estudarmos o comportamento dos estudantes do ensino superior decidimos diferenciar dois períodos específicos que marcam o início e o final do ano letivo. A ligação temporal entre os dois períodos permitiu-nos investigar processos de influência ao longo do tempo tendo como matriz de análise o modelo JD-R e o seu alargamento ao bem-estar subjetivo como referimos no ponto anterior. Neste ponto iremos destacar os resultados exploratórios encontrados em análises correlacionais e *cross-sectional* que permitem lançar várias pistas para estudos futuros.

De facto a análise de relações correlacionais e de relações *cross-sectional* confirmou os processos previstos pelo modelo JD-R: o processo de deterioração da saúde e o processo motivacional foram confirmados tanto para o bem-estar académico (estudo 1) como para o bem-estar subjetivo (estudo 3). A maioria dos estudos relativos ao modelo JD-R que confirmam estes pressupostos são, também eles, de carácter correlacional e *cross-sectional* (Korunka et al., 2009; Demerouti & Bakker, 2011) o que reforça a importância de sublinharmos estes resultados como indicadores úteis à compreensão do modelo aplicado aos estudantes do ensino superior.

A especificidade dos dois tempos estudados no caso dos estudantes adquire um sentido interpretativo particular, especialmente por os resultados das correlações e das análises *cross-sectional* serem distintos nestes dois momentos. Destaca-se o facto das exigências no início do ano letivo se terem correlacionado positivamente com a percepção de *burnout* (estudo 1) e negativamente com a percepção de bem-estar

emocional (estudo 3), o recurso clareza de papel correlacionou-se positivamente com percepção de *engagement* (estudo 1) e com o bem-estar psicológico (estudo 3) e o recurso suporte de pares correlacionou-se positivamente com o bem-estar subjetivo, em geral (estudo 3).

No final do ano letivo (período de exames) manteve-se a correlação positiva das exigências com o *burnout* (estudo 1) e acrescentou-se uma correlação negativa com o bem-estar psicológico (estudo 3), os recursos clareza de papel mantiveram as correlações positivas encontradas no início do ano com o *engagement* (estudo 1) e com o bem-estar psicológico (estudo 3) e as correlações positivas do suporte social de pares desapareceram e em sua substituição surgiram correlações positivas das condições de trabalho com o *engagement* (estudo 1) e o bem-estar subjetivo em geral (estudo 3) e ainda correlações negativas da clareza de papel e das condições de trabalho com o *burnout* (estudo 1).

Destacamos o aumento de correlações significativas entre recursos e percepção de bem-estar e de mal-estar acadêmico e de bem-estar subjetivo no final do ano letivo comparativamente ao início do ano, sugerindo um processo de adaptação dos estudantes mais complexo num período de maiores desafios como é a época de exames. Este processo pode ser explicado no âmbito do modelo JD-R quando se refere à interação entre exigências e recursos perante o aumento das primeiras (Bakker et al., 2005; Xanthopoulou et al., 2006), isto é, perante exigências elevadas o indivíduo percebe mais recursos de modo a adaptar-se ao contexto. Também estudos focados exclusivamente nos processos de adaptação dos estudantes do ensino superior sublinham o potencial de adaptação destes últimos (Almeida, Soares, & Ferreira, 1998; Pascarella & Terenzini, 2005). Concretamente há referência a um processo adaptativo evolutivo de orientação para a tarefa percebendo-a mais como desafio do que como

ameaça (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006 e Llorens et al., 2006) e adotando estratégias de *coping* interactivas face às alterações no contexto (Figueira & Marques Pinto, 2007; Lazarus, 1991; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

As diferenças encontradas sublinham a especificidade do comportamento dos estudantes em função do decurso do ano letivo e evidenciam a necessidade de estudar o papel mediador de outras variáveis, particularmente no que se refere às estratégias de *coping* utilizadas, diferenciando os indivíduos no modo como gerem a relação entre exigências e recursos (Bakker & Leiter, 2010). Nesta perspetiva as estratégias de *coping* adquirem um estatuto proactivo que decorre de uma interação com os acontecimentos orientada para objetivos específicos com vista ao autoaperfeiçoamento (Greenglass & Fiksenbaum, 2009).

A interpretação das diferenças entre os dois períodos estudados destaca, ainda, o papel do suporte social de pares no início do ano letivo como recurso associado ao bem-estar, reforçando a importância das ações que as instituições podem desenvolver no sentido de aumentar o contacto entre pares, especialmente no início do ano, como referimos no estudo 3. Apesar de as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior terem habitualmente em vista os processos de transição dos alunos de 1º ano (Saich, 2008; Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008), no nosso estudo o papel do suporte de pares surge em alunos de anos mais avançados pois não tínhamos alunos do 1º ano na nossa amostra, indicando que o recurso de suporte de pares mantém o seu papel positivo depois do primeiro ano.

Destaca-se ainda o papel das condições de trabalho pela associação positiva com o bem-estar académico e subjetivo no final do ano letivo, reforçando a importância de as instituições académicas proporcionarem boas condições de trabalho aos estudantes, em particular, nos períodos de avaliações finais. A disponibilização de espaços para

estudar, de acesso alargado a bibliotecas e de edifícios acolhedores, numa fase em que o estudante tem objetivos muito bem definidos, pode promover o bem-estar geral dos estudantes e diminuir a perceção de *stress* própria desta fase do ano letivo (Figueira & Marques Pinto, 2005).

### **Voluntariado, que papel na perceção de bem-estar**

Como referimos no primeiro capítulo a prática de voluntariado tem vindo a generalizar-se no meio académico e vários estudos fazem referência a benefícios desta prática para o próprio voluntário, em alguns dos seus comportamentos e na sua perceção de bem-estar (Astin & Sax, 1998; Veiga, 2008). Na amostra de estudantes que estudámos, essa prática tinha uma incidência considerável, cerca de 20% praticavam voluntariado na altura em que participaram no estudo. Nesta investigação quisemos perceber se a prática de voluntariado enquanto variável pessoal tem impacto na perceção de bem-estar, na perspetiva do modelo JD-R. A prática de voluntariado que investigámos não se encontrava integrada em nenhum programa institucional previamente definido, resultava da iniciativa individual de cada estudante e por isso pode ser considerada uma atividade extra-ocupacional. Salientamos que estas atividades têm sido consideradas em estudos recentes sustentando uma proposta de alargamento do modelo JD-R a variáveis pessoais, como facilitadoras da recuperação do desgaste causado pelo próprio trabalho (Fritz & Sonnentag 2005; Sonnentag & Zijlstra, 2006), tendo influencia na promoção do bem-estar do trabalhador e por isso funcionando como recurso.

Das análises longitudinais que realizámos concluímos que a prática de voluntariado no início do ano letivo influenciou positivamente o bem-estar emocional no final do ano letivo mas não teve influência sobre o seu bem-estar ou mal-estar académico (estudo 4). No entanto e à semelhança dos estudos 1 e 3 também realizámos

análises correlacionais que nos indicaram relações negativas entre prática de voluntariado e percepção de *burnout* no início do ano. Este último resultado está de acordo com resultados de outros estudos (Moreno-Jiménez & Villodres, 2010) mas deve ser lido com muita precaução pois a existência de correlação entre as variáveis pode ser um indicador de duplo sentido, isto é, serem os estudantes que percecionam menos *burnout* que praticam mais voluntariado e não o contrário.

Porém estes resultados, especialmente a relação de influência ao longo do ano letivo encontrada, permitem-nos sugerir que a prática de voluntariado funcionou como um recurso, numa perspetiva alargada do modelo JD-R ao bem-estar *context free*. De salientar que esta relação ocorreu em paralelo com uma influência positiva da percepção de pressão do tempo no início do ano no bem-estar emocional e social no final do ano, permitindo-nos afirmar que os estudantes que praticam voluntariado no início do ano letivo e percecionam pressão de tempo para as tarefas académicas consideraram estar bem com a sua comunidade e com o mundo (Keyes, 1998) e sentiam-se enérgicos, felizes, satisfeitos, tranquilos e alegres no final do ano letivo (Diener, 1984) (estudo 4).

### **Voluntariado: características e motivações**

Nesta investigação tivemos ainda oportunidade de caracterizar as práticas de voluntariado de estudantes do ensino superior português em função de diversas características e salientamos as seguintes: o estudante voluntário não se distinguiu dos seus colegas em termos sociodemográficos, apenas apresentou uma tendência ligeira (não significativa) para ser mais velho; as áreas de prática de voluntariado identificadas foram muito diversas mas a maior incidência foi em atividades realizadas com crianças; surgiram vários campos de interesse para a prática de voluntariado que ainda estavam por explorar por parte dos estudantes.

Tratando-se o voluntariado de um comportamento que resulta de iniciativa individual mas que ocorre num contexto organizacional e exige um compromisso regular (Piliavin, 2003), muitos têm sido os estudos que procuram compreender o processo motivacional do voluntário (Castro, 2002; Clary & Snyder, 1991; Rios, 2004). Nesta investigação quisemos também caracterizar os voluntários quanto à sua motivação e optámos pelo modelo de Clary & Snyder (1991) que propõe uma análise funcional do comportamento pró-social / voluntário. Destacamos a predominância de um comportamento orientado por motivações essencialmente de carácter intrínseco (e.g. conhecimento, valores e realização pessoal). No entanto constatou-se que o perfil motivacional era muito alargado e as seis motivações estudadas foram consideradas importantes (estudo 4). Ao compararmos as motivações dos estudantes que praticavam voluntariado com os estudantes que não praticavam (foi-lhes pedido que respondessem em função de uma prática hipotética), verificámos que apenas as motivações sociais diferenciam voluntários de não voluntários, estando mais presentes nos primeiros. Este resultado está de acordo com estudos recentes (Francis, 2011) que apontam para a importância de grupos significativos, amigos, pais e/ou outros familiares na decisão de praticar voluntariado.

Em estudos e intervenções futuras sobre voluntariado no ensino superior será muito importante considerar estas motivações dado que as estratégias para envolver os estudantes na prática de voluntariado são fundamentais para desenvolver programas específicos e promover estas práticas durante o percurso académico. A promoção destas atividades irá ao encontro dos interesses das organizações académicas, que cada vez mais precisam de responder a desafios resultantes da relação com a comunidade (Hustinx, L., Vanhove, T., Declercq, A., Hermans, K., & Lammertyn, F., 2005), e aos interesses dos estudantes no sentido de promover o seu bem-estar e, eventualmente,

ajudar na recuperação do desgaste causado pelas tarefas académicas (Sonnentag & Zijlstra, 2006; Astin & Sax, 1998).

### **Contributos para investigações futuras**

Os processos de adaptação e desenvolvimento do estudante do ensino superior têm sido estudados essencialmente numa perspetiva individual, sublinhando a existência de estratégias e competências individuais (Bastos, 1998; Chickering & Reisser, 1993; Figueira & Marques Pinto, 2005, 2007; Rosário, Núñez & Pienda, 2006; Silva & Ferreira, 2003, 2007). Com esta investigação contribuímos para o reconhecimento do contexto como variável que influencia a perceção de bem-estar nos estudantes, ultrapassando os limites de uma visão mais centrada no indivíduo. Simultaneamente, contribuímos para o alargamento do modelo JD-R a uma nova população, confirmando o seu valor heurístico para explicar o bem-estar ocupacional (académico no caso dos estudantes) e, ainda, o bem-estar subjetivo (*context free*). Destaca-se ainda a importância da especificidade do contexto quando se trata de identificar exigências e recursos, alertando para a necessidade de privilegiar o estudo das especificidades em cada contexto e evitar a utilização automática de medidas de estudos anteriores em investigações sobre a perceção de exigências e recursos.

A aplicação de uma medida de bem-estar subjetivo na presente amostra também contribuiu para testar a sua aplicabilidade à população de estudantes universitários e veio dar suporte a uma estrutura tridimensional que possibilita análises diferenciadas e integradas em função dos objetivos a estudar. Permitiu-nos caracterizar os estudantes quanto a um indicador de saúde mental que pode ser de grande utilidade para estudos mais alargados de caracterização desta população e, em simultâneo, diferenciar os impactos nas três dimensões de bem-estar de acordo com os tempos letivos. Este último contributo lança pistas importantes para investigações futuras com os estudantes do



ensino superior sublinhando as diferenças entre os momentos iniciais do ano letivos e os momentos de avaliação. Às diferenças em função do tempo letivo acrescem as associações também distintas que as variáveis de contexto têm com diferentes dimensões do bem-estar, reforçando a utilidade de uma abordagem multi-dimensional à saúde mental positiva dos estudantes (Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010; Ouwenneel et al, 2011).

Resta-nos evidenciar o contributo para estudos sobre a prática de voluntariado considerando-a, de acordo com os resultados encontrados, uma atividade com uma influência positiva na perceção de bem-estar ao longo do ano letivo. Porém muito ficou por compreender: O impacto da prática de voluntariado na perceção de bem-estar por parte dos estudantes varia em função do período escolar (Weare, 2010)? O enquadramento das práticas de voluntariado (mais pessoal e/ou mais institucional) afeta de modo diferenciado os níveis de *engagement* e/ou de *burnout* dos estudantes (Moreno-Jiménez & Villodres, 2010)? Os diferentes motivos para fazer voluntariado (que motivações e/ou que referências de pessoas significativas) afetam de modo distinto a perceção de bem-estar e de mal-estar académico e/ou de bem-estar subjetivo (Francis, 2011)?

### **Limitações**

Considerando a dimensão e as características das amostras estudadas deparamo-nos com uma primeira limitação que afeta a possibilidade de generalização dos resultados encontrados. Trata-se de estudantes exclusivamente da Universidade de Lisboa e apenas de duas faculdades e de quatro cursos. No entanto tivemos o cuidado de que fossem de áreas científicas distintas (ciências humanas e sociais e ciências físicas e biológicas) para que pudéssemos alargar a reflexão sobre os resultados encontrados. Há ainda uma sobre representação dos estudantes de psicologia e do sexo feminino.

Contudo o *design* longitudinal e as análises de equações estruturais realizadas nos estudos 1, 3 e 4 controlam parte destes desvios da amostra. Porém esse mesmo *design* longitudinal introduziu outra limitação resultante do elevado nível de *drop-outs* entre o Tempo 1 (T1) e o Tempo 2 (T2). Acrescente-se que houve uma tentativa de comparar 3 Tempos (Ts) distintos de modo a poder fazer o estudo de análises de mediação (Cole & Maxwell, 2003) mas tal não foi possível devido ao elevado nível de *drop-outs* entre os 3 Ts, limitando-nos à exploração dos efeitos principais. Para controlar o impacto dos *drop-outs* nas análises procedemos à análise das diferenças entre os participantes que apenas responderam em T1 e os que responderam em T1 e T2 (estudo 3 e 4) e verificámos que apenas se diferenciam em relação ao sexo (mais *drop-outs* de estudantes do sexo masculino) e à idade (mais *drop-outs* dos mais velhos), variáveis que não se revelaram importantes na análise de resultados posteriores.

O facto das medidas utilizadas terem sido exclusivamente de autoavaliação e de carácter quantitativo limita a análise dos resultados a indicadores de perceção do próprio e não de observação ou avaliação externa. Apesar de ter sido assegurado o anonimato as respostas podem ser condicionadas pela perceção enviesada do individuo face ao momento em que está a responder. Contudo, todos os resultados foram lidos tendo em consideração a subjetividade das respostas dadas pelos participantes e tratando-se de uma investigação que aborda, pela primeira vez, o cruzamento entre determinados modelos foi importante ter uma matriz de relações quantitativas que deixam pistas para estudos futuros, como explicaremos de seguida.

As medidas utilizadas apresentam limitações específicas em função de cada variável estudada. Os estudos de medida que realizámos revelaram algumas dessas fragilidades que foram resolvidas pela retirada de itens com menor peso ou conflitualidade nos constructos medidos mas que reduziram a amplitude de análise,

nomeadamente, nas medidas das exigências e dos recursos. Nos estudos 1 e 2 apresentámos algumas sugestões de melhoria para trabalhos futuros que passam por estudos qualitativos prévios que permitam construir medidas mais adaptadas ao contexto particular em estudo, considerando que o modelo JD-R é bastante sensível ao contexto (Ouweneel, et al., 2011).

Por último e considerando o modelo concetual JD-R sublinhamos que a nossa opção se focou no estudo dos efeitos principais e alargamento do modelo a variáveis de bem-estar subjetivo e a variáveis pessoais, ficando por explorar os efeitos de interação previstos pelo modelo. Apesar dos resultados inconsistentes encontrados por alguns autores sobre estes efeitos de interação (e.g. Korunka et al., 2009), em investigações futuras será importante continuar a fazer um esforço de clarificação sobre esses efeitos por forma a avaliar empiricamente o seu relevo no âmbito do modelo JD-R e na explicação da perceção de bem-estar nos estudantes do ensino superior ao longo do ano letivo, como referido num ponto anterior.

### **Indicações para estudos futuros**

Para além das ideias já apontadas nos pontos anteriores no sentido de introduzir melhorias em estudos futuros a partir dos resultados encontrados e das limitações identificadas, consideramos que a continuidade de estudos com o objetivo de compreender o bem-estar dos estudantes do ensino superior em função do contexto académico / institucional e da prática de atividades de voluntariado enquanto estudante, deve ser pensada em duas linhas distintas: o aprofundamento de estudos sob a matriz do modelo JD-R e o desenvolvimento de estudos sobre práticas de voluntariado no contexto académico.

O aprofundamento de estudos sob a matriz JD-R deve continuar num *design* longitudinal com avaliações em três momentos distintos para permitir a análise do papel

de terceiras variáveis, designadamente relacionadas com estratégias de *coping*. Tendo em conta as especificidades encontradas em diferentes momentos do ano letivo será de privilegiar o estudo aprofundado de cada momento letivo e não apenas as relações ao longo do ano, e assim o *design* longitudinal deverá ter um *lag* temporal mais curto, repetido em momentos distintos do ano letivo.

Ainda na linha do aprofundamento do modelo JD-R é essencial proceder a estudos qualitativos para identificar exigências e recursos percebidos pelos próprios estudantes do ensino superior num contexto particular, especialmente se se trata de estudar uma amostra de âmbito restrito como é o caso de estudantes de uma Universidade e não uma amostra de âmbito mais alargado, por exemplo nacional.

O aprofundamento destes estudos poderá trazer contributos importantes para a gestão das instituições, salientando o modo como os estudantes percecionam o contexto e que impacto esta percepção pode ter no seu envolvimento na academia, no seu processo de aprendizagem e no seu bem-estar.

Considerando o bem-estar como variável dependente no modelo JD-R ficou explicito que, em estudos futuros, deve manter-se um alargamento ao bem-estar subjetivo de modo a clarificar algumas associações espúrias que encontrámos entre diferentes recursos e diferentes dimensões de bem-estar. A vantagem de alargar o modelo ao bem-estar *context free* prende-se com a possibilidade que este nos dá de perspetivar a saúde mental de acordo com dimensões mais gerais do funcionamento do estudante permitindo às instituições desenvolver ações promocionais dirigidas ao individuo em geral e não apenas ao estudante, reforçando a missão das instituições de ensino na promoção da saúde, do bem-estar psicossocial e do desenvolvimento pessoal dos estudantes (UNESCO, 1998).

O desenvolvimento de estudos sobre as práticas de voluntariado no ensino superior é um campo de investigação bastante profícuo e que nesta investigação apenas permitiu confirmar que “fazer voluntariado faz bem” e com isso reforçamos a importância de envolver os estudantes em mais ações desse tipo.

O papel das instituições na promoção de voluntariado requer um melhor conhecimento sobre o impacto das ações de voluntariado organizadas pela própria instituição, avaliando qual a sua relação com o bem-estar / mal-estar acadêmico dos estudantes, particularmente em função do seu grau de articulação com as actividades académicas.

Ainda no que se refere à caracterização das práticas de voluntariado, entendemos que em investigações futuras se poderá privilegiar uma metodologia qualitativa que contribua com um conhecimento mais compreensivo sobre o que os estudantes voluntários mais valorizam, quais as dificuldades encontradas e qual o modo como gerem as actividades académicas em conjunto com a prática de voluntariado (Soteri-Proctor, 2010).

Concluimos que o desenvolvimento de uma investigação que interligou diversos quadros teóricos, cujos estudos empíricos anteriores não são exclusivos da população do ensino superior e na maioria das vezes nem a ela se referem, permitiu chegar a inúmeras pistas para investigações futuras, como fomos referindo ao longo deste capítulo.

Para terminar, é nossa convicção e à luz das recomendações da UNESCO (1998), que às instituições de ensino superior interessa perceber como promover o bem-estar dos seus estudantes, os quais não são meros indivíduos que podem concluir cursos com sucesso, são sobretudo indivíduos que “crescem” neste período da sua vida e interagem com o meio envolvente de modo ativo e participativo. Esperamos ter de algum modo contribuído com este estudo para essa compreensão.

## CONCLUSÕES

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências acadêmicas. [Adaptation, performance and development of students in higher education: Construction of a questionnaire on academic experiences]. *Revista científica e cultural da Universidade Estácio de Sá*, 3(5), 3-20.
- Aspinwall, L. G., Taylor, S. E (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003 doi.org/10.1037%2F0022-3514.63.6.989
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1997). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. (reprinted Astin, A. (1984, July). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.)
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands – resources model. *In European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393–417. doi.org/10.1080/13594320344000165
- Bakker, A., Demerouti, E., & Euwema, M. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. doi.org/10.1037%2F1076-8998.10.2.170

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demand-resource model: The state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.  
doi.org/10.1108%2F02683940710733115
- Bakker, A. B., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *In Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. doi.org/10.1037%2F0022-0663.99.2.274
- Bakker, A., Emmerik, H. V., & Riet, P. V. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: A constructive replication. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(3), 309-324. doi.org/10.1080%2F10615800801958637
- Bakker, A., & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A.B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 181-196). New York, NY: Psychology Press.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Unpublished PhD Dissertation, Universidade do Minho, Braga.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural equation models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi.org/10.1037%2F0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.  
doi.org/10.1037%2F0033-2909.88.3.588

Berger, A. (1988, April). *College Students, Higher Education, Prevention, Suicide*.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of  
Suicidology.

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010) Changes in  
independent students' psychological well-being as they progress through  
university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633-645.  
doi.org/10.1080%2F03075070903216643

Bizarro, L. (1999). *O Bem – Estar Psicológico Durante a Adolescência*. Unpublished  
PhD Dissertation, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade  
de Lisboa.

Bowman, N., Brandenberger, J., Lapsley, D., Hill, P., & Quaranto, J. (2010). Serving in  
College, Flourishing in Adulthood: Does Community Engagement During the  
College Years Predict Adult Well-Being? *Applied Psychology: Health and Well-  
Being*, 2(1), 14–34. doi.org/10.1111%2Fj.1758-0854.2009.01020

Boyd, C. M., Bakker, A. B., Pignata, S., Winefield, A. Gillespie, N., & Stough, C.  
(2011). A longitudinal test of the Job Demands–Resources model among  
Australian university academics. *Applied Psychology: an International Review*,  
60(1), 112–140. doi.org/10.1111%2Fj.1464-0597.2010.00429

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review  
of Sociology*. 37(1),:481-503. doi.org/10.1146%2Fannurev-soc-081309-150212

Burns, D. J., Reid, J., Toncar, M., Anderson, C., & Wells, C. (2008). The Effect of  
Gender on the Motivation of Members of Generation Y College Students to  
Volunteer. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 19(1), 99-118.  
doi.org/10.1300%2FJ054v19n01\_05

- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York, NY: Routledge.
- Campos, B. P. Costa, M. E., & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Castro, R. (2002). Voluntariado, altruismo y participación activa en la conservación del medio ambiente. *Intervención Psicosocial*, 11(3), 317-331.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology: an International Review*, 54(1), 135–147. doi.org/10.1111%2Fj.1464-0597.2005.00200
- Chang, E. C. (2006). Perfectionism and dimensions of psychological well-being in a college student sample: a test of a stress-mediation model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(9), 1001-1022. doi.org/10.1521%2Fjsecp.2006.25.9.1001
- Cheung, C., & Kwan, A. (2006). Inducting older adults into volunteer work to sustain their psychological wellbeing. *Ageing International*, 31(1), 44-58. doi.org/10.1007%2Fs12126-006-1003-9
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clary, E. G., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. In M. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 12, pp. 119-148). Newbury Park, CA: Sage.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., & Stukas, A. A. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(6), 1516-1530. doi.org/10.1037%2F0022-3514.74.6.1516

- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing Mediational Models With Longitudinal Data: Questions and Tips in the Use of Structural Equation Modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558–577. doi: 10.1037/0021-843X.112.4.558
- Collins, L. M. (2006). Analysis of longitudinal data: The Integration of Theoretical Model, Temporal Design, and Statistical Model. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 505–528. doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.57.102904.190146
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517. doi:10.1080/03069880600942624
- Curtis, J. E., Grabb, E., & Baer, D. (1992). Voluntary association membership in fifteen countries: A comparative analysis. *American Sociological Review*, 57(2), 139-152. doi.org/10.2307%2F2096201
- Dávila De León, M. C., & Díaz Morales, J. F. (2005). Voluntariado y Satisfacción Vital. *Intervención Psicosocial*, 14(1), 81-94.
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2004). On the relationships between work characteristics and mental health: Examining normal, reversed and reciprocal relationships in a 4-wave study. *Work & Stress*, 18(2), 149 – 164. doi.org/10.1080%2F02678370412331270860
- Demerouti, E., Bakker, A., De Jonge, J., Janssen, P., & Schaufeli, W. (2001a). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work and Environment and Health*, 27, 279-286. doi.org/10.5271%2Fsjweh.615

- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001b). The job demands-resources model of burnout. *In Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.  
doi.org/10.1037%2F0021-9010.86.3.499
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1-9.  
doi.org/10.4102%2Fsajip.v37i2.974
- Dias, G. F., (2006). Psicoterapia breve dinâmica com estudantes do ensino superior. In Dias, G. F.(org.). *Apoio Psicológico a Jovens do ensino superior. Métodos, técnicas e experiências* (pp. 53-83). Porto: edições ASA.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.  
doi.org/10.1037%2F0033-2909.95.3.542
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.  
doi.org/10.1207%2Fs15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.  
doi.org/10.1037%2F0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.  
doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the Hedonic Treadmill: Revising the Adaptation Theory of Well-Being. *American Psychologist*, 61(4), 305-314.doi.org/ 10.1037/0003-066X.61.4.305

- Dollard, M., LaMontagne, A., Caulfield, N., Blewett, V., & Shaw, A. (2007). Job Stress in the Australian and International Health and Community Services Sector: A Review of the Literature. *In International Journal of Stress Management*, 14(4), 417–445.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. (2005). Positive Psychology in Clinical Practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 629-651.  
doi.org/10.1146%2Fannurev.clinpsy.1.102803.144154
- Durkin, J., & Joseph, S. (2009). Growth Following Adversity and Its Relation with Subjective Well-Being and Psychological Well-Being. *Journal of Loss and Trauma*, 14(3), 228–234. doi.org/10.1080%2F15325020802540561
- Entrajuda (2011). *Alguns dados relativos ao voluntariado em Portugal*. 1-21. Retrieved from [http://www.entrajuda.pt/pdf/Voluntariado%20em%20Portugal\\_Jan%202011.pdf](http://www.entrajuda.pt/pdf/Voluntariado%20em%20Portugal_Jan%202011.pdf)
- Erikson, E. (1976). *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La Inteligencia Emocional Percibida y Su Influencia sobre La satisfacción Vital, La Felicidad Subjetiva Y El Engagement En Trabajadores de Centros para personas con Discapacidad Intelectual. [Perceived Emotional Intelligence and its Influence on Life Satisfaction, Subjective Happiness and Engagement in Workers of Centers for Intellectually Disabled People]. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Figueira, C., & Marques Pinto, A., (2007). Das concepções aos processos – stress e coping nos estudantes do ensino superior. In Simão, A.M.V., Silva, A.L., & Sá, I (orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem, das concepções às práticas* [Self – regulation of learning, from conceptions to practices] (pp. 15-39). Lisboa: Educa.
- Figueira, C., Marques Pinto, A., Lima, L., Matos, A.P., & Cherpe, S. (2013). *Adaptação*

- da Mental Health Continuum – LF – for adults em estudantes universitários portugueses* [Adapting the Mental Health Continuum - LF – for adults in Portuguese university students]. Manuscript submitted for publication (2nd version).
- Figueira, C., Marques Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013a). *Recursos e exigências no ensino superior: impactos no bem-estar académico dos estudantes*. [Resources and demands in higher education: impact on students' academic well-being]. Manuscript submitted for publication.
- Figueira, C., Marques Pinto, A., Lima, L., & Pereira, C. (2013b). *Como podem os recursos e as exigências académicas contribuir para o bem-estar subjetivo dos estudantes?*[How can academic resources and demands contribute to the subjective well-being of students?]. Manuscript submitted for publication.
- Francis, J. E. (2011). The functions and norms that drive university student volunteering. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16(1), 1–12. doi.org/10.1002%2Fnvsm.390
- Fritz, C, & Sonnentag, S. (2005). Recovery, health, and job performance: Effects of weekend experiences. *In Journal of Occupational Health Psychology*, 10(3), 187-199. doi.org/10.1037%2F1076-8998.10.3.187
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The Hierarchical Structure of Well-Being. *Journal of Personality*, 77(4), 1025-1050. doi.org/10.1111%2Fj.1467-6494.2009.00573
- Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive Coping, Positive Affect, and Well-Being: Testing for Mediation Using Path Analysis. *European Psychologist*, 14(1), 29–39. doi.org/10.1027%2F1016-9040.14.1.29
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). “Burnout and work



engagement among teachers”. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.  
doi.org/10.1016%2Fj.jsp.2005.11.001

Hakanen J. J., Perhoniemi R, & Toppinen-Tanner, S. (2008a). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78–91.  
doi.org/10.1016%2Fj.jvb.2008.01.003

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008b). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224-241.  
doi.org/10.1080%2F02678370802379432

Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859–879. doi.org/10.1016%2Fj.jm.2004.06.004

Hallberg, U., & Schaufeli, W. (2006). ‘Same, same` But Different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119-127. doi.org/10.1027%2F1016-9040.11.2.119

Hao, Y. (2008). Productive activities and psychological well-being among older adults. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 63(2), S64–S72.  
doi.org/10.1093%2Fgeronb%2F63.2.S64

Havighurst, R. (1973). *Development Tasks and Education*. New York: David McKay Company, Inc.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new approach at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. doi.org/10.1037%2F0003-066X.44.3.513

- Hobfoll, S. E., & Lilly, R. S. (1993). Resource Conservation as a Strategy for Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128-148.  
doi.org/10.1002%2F1520-6629%28199304%2921%3A2%3C128%3A%3AAID-JCOP2290210206%3E3.0.CO%3B2-5
- Hustinx, L., Vanhove, T., Declercq, A., Hermans, K., & Lammertyn, F. (2005). Bifurcated commitment, priorities, and social contagion: The dynamics and correlates of volunteering within a university student population. Detail Only Available. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 523-538.  
doi.org/10.1080%2F01425690500200111
- Joaquim, V. M., & Pinheiro, R. (2007). *Voluntário? A Troco de quê? A Motivação para o Voluntariado em Estudantes do Ensino Superior*. Unpublished manuscript, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Jones, B., & Frydenberg, E. (1998, April). *Who needs Help and when: coping with transition from school to university*. Paper presented at the Annual Conference of American Educational Research Association.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-307.  
doi.org/10.2307%2F2392498
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Free Press.
- Kenny, D. A., & Milan, S. (2012). Identification: A non-technical discussion of a technical issue. R. Hoyle, D. Kaplan, G. Marcoulides, & S. West (Eds.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 145-163). New York: Guilford.

- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. doi.org/10.2307%2F2787065
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.  
doi.org/10.2307%2F3090197
- Keyes, C. L. M. (2003). Complete Mental Health: an agenda for the 21sts. century. In C.L.M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M. (2005a). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. doi.org/10.1037%2F0022-006X.73.3.539
- Keyes, C. L. M. (2005b). The Subjective well-being of American's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent and Family Health*, 4(1), 3-11.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: an introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1-10.  
doi.org/10.1007%2Fs11205-005-5550-3
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. doi.org/10.1037%2F0003-066X.62.2.95
- Keyes, C. L. M. (2009). The Nature and Importance of Positive Mental Health in America's Adolescents. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 9-23). New York, NY: Routledge.

- Keyes, C. L. M. (2010). Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2371. doi.org/10.2105%2FAJPH.2010.192245
- Keyes, C. L.M., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82( 6), 1007-1022. doi.org/10.1037%2F%2F0022-3514.82.6.1007
- Keyes, C., L., M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). ‘The measurment and the utility of adult subjective well-being’. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (eds), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, Washington, DC: American Psychological Association
- Keyes, C. L. M., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C.L.M. Keyes, & K.A. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp.477-497). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Keyes, C. L. M., Myers, J. M., & Kendler, K. S. (2010). The Structure of the Genetic and Environmental Influences on Mental Well-Being. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2379-2384. doi.org/10.2105%2FAJPH.2010.193615
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: The Guilford Press.
- Kobau, R, Seligman, M. E. P, Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D, & Thompson, D. (2011). Mental Health Promotion in Public Health: Perspectives and Strategies From Positive Psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), e1- e9. doi.org/10.2105%2FAJPH.2010.300083
- Korunka, C., Kubicek, B., Schaufeli, W. B., & Hoonakker, P. (2009). Work engagement and burnout: Testing the robustness of the Job Demands-Resources model. *The*

*Journal of Positive Psychology*, 4(3), 243-255.  
doi.org/10.1080%2F17439760902879976

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220. doi.org/10.1080%2F09515079708254173

Liljeroth, L. A. (2009). Ano Europeu das Atividades de Voluntariado que Promovam uma Cidadania Ativa – 2011 (Decisão do conselho de 27 de Novembro de 2009). *Jornal Oficial da União Europeia*, 17-43.

Lima, M., L., & Novo, R. (2006). So far so good? Subjective and social well-being in Portugal and Europe. *Portuguese Journal of Social Science*, 5(1), 5-33.  
doi.org/10.1386%2Fpjss.5.1.5%2F1

Llorens, S., Bakker, A., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands–resources model. *In International Journal of Stress Management*, 13(3), 378–391. doi. org/10.1037%2F1072 5245.13.3.378

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova. M. (2007) Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and Engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. doi.org/10.1016%2Fj.chb.2004.11.012

Marcia, J. (2002). Adolescence, Identity, and the Bernardone Family. *Identity: an international journal of theory and research*, 2(3), 199–209.  
doi.org/10.1207%2FS1532706XID0203\_01

Maroco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. [Analysis of structural equation: Theoretical foundations, software & applications] Pero Pinheiro: Report Number.

Marques-Teixeira, J. (2009) É necessária uma definição precisa de doença mental?

*Saúde Mental* 11(6), 7-10.

Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2001, Maio).

*Burnout and Engagement in Portuguese and Spanish Students. A Comparative Study.* Comunicação apresentada no Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology, Praga.

Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de Espana y Portugal: Un estudio transcultural.

*Ansiedad y Estrés*, 8(1), 1–112.

Martínez-Odría, A. (2002). *Centro educativo y formación para el voluntariado.*

*Coordinación posible.* ESE. 3. Universidade de Navarra.

Martorell, C. González, R. Ordóñez, A. & Gómez, O. (2011). Estudio Confirmatorio del Cuestionario de Conducta Prosocial (Ccp) y su Relación con Variables de Personalidad y Socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicológica.* 32(2), 97-114.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986) *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout – How organizations cause personal stress and what to do about it.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Matos, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M.

(2010). Estudo Psicométrico preliminar da *Mental Health Continuum – Short Form - for youth*, numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, 53, 131-156.

- Moen, P., & Fields, V. (2002). Midcourse in the United States: Does unpaid community participation replace paid work? *Ageing International*, 27(3), 21-48.  
doi.org/10.1007/s12126-003-1001-0
- Moreno-Jiménez, M. P., & Villodres, M. C. H. (2010). Prediction of Burnout in Volunteers. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(7), 1798–1818.  
doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00640.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. *Social Science & Medicine*, 56(2), 259–269. doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00025-4
- Novo, R. (2000). *Para além da Eudaimonia. O Bem-Estar Psicológico em Mulheres de Idade Adulta Avançada*. (Doctoral thesis, Lisbon University, Lisbon).
- Novo, R. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicológica*, 20(2), 183-203.
- OMS, Organização Mundial de Saúde (2007). *Definição de saúde mental*. Retrieved from <http://www.who.int/features/qa/62/en/index.html>.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011) Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2) 142–153.  
doi.org/10.1080/17439760.2011.558847
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Vol.2. Indianapolis: Jossey-Bass, Wiley.
- Penner, L. A. (2002). The Causes of Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-468. doi.org/10.1111/j.1540-4560.00270

- Piliavin, J. A. (2003). Doing well by doing good: Benefits for the benefactor. In Keyes, Corey, L. M. & Haidt, J. (Eds.). *Flourishing: The Positive Personality and the Life Well Lived*. (pp. 227-247) Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Piliavin, J. A., & Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450–464. doi.org/10.1177%2F002214650704800408.
- Ríos, R. (2004). University Students and Volunteering: Analysis of the Involvement in Philanthropic Actions of PUC Students. *Psyche*, 13(2), 99-115.
- Robitschek, C., & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's Model of Mental Health With Personal Growth Initiative as a Parsimonious Predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321–329. doi.org/10.1037%2Fa0013954
- Rodriguez-Muñoz, A., Sanz-Vergel, A. I., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2012). A Longitudinal Test of the Job Demands-Resources Model among Australian University Academics. *Journal of Personnel Psychology*, 11(2), 86-94. doi.org/10.1027%2F1866-5888%2Fa000049
- Rosário, P., Núñez, J. C., & Pienda, J. G. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade* [Gervásio Letters to his Navel: Committing oneself to studying at University]. Coimbra: Almedina.
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well – Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well – being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi.org/10.1037%2F%2F0022-3514.57.6.1069



- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.  
[doi.org/10.1037%2F0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037%2F0022-3514.69.4.719)
- Saich, G. (2008). Explicit First Year Support Through University Student Mentoring. *The International Journal of Learning*, 15(10), 1-9.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(1), 53-70.  
[doi.org/10.1080%2F10615800802609965](https://doi.org/10.1080%2F10615800802609965)
- Santos, L. (2002). *Caracterização de voluntários: perfil do voluntário*. Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários. Lisboa.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Gilmartin, S. K. (2002, November). *A longitudinal Investigation of Emotional Health among First-Year College Students: Comparisons of Women and Men*. Paper presented at the Annual Meeting of association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann. D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor & Francis
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002a). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness*, 3(1), 71-92.  
[doi.org/10.1023%2FA%3A1015630930326](https://doi.org/10.1023%2FA%3A1015630930326)
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002b). Burnout and Engagement in University Students. A Cross-National Study. *In Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.  
[doi.org/10.1177%2F0022022102033005003](https://doi.org/10.1177%2F0022022102033005003)

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. doi.org/10.1002%2Fjob.248
- Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.  
doi.org/10.1177%2F0013164405282471
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi.org/10.1037%2F0003-066X.55.1.5
- Siegrist, J. (2000). Adverse health effects of effort-reward imbalance at work. In C.L. Cooper (ed.). *Theories of organizational stress* (pp. 190- 204). Oxford: Oxford University Press.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação Académica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do autoconceito* (Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal)
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2007). Vivências pessoais, sociais e académicas dos estudantes em contexto do ensino superior: Contributos do autoconceito e do ambiente familiar. [The personal, social and academic experiences of students in a higher education context: Contributions of the self-concept and family environment]. *Psychologica*, 45, 196-237.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior [Tutoring in Higher Education]. *Sísifo - revista de ciências da educação*, 7, 75-88.

- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 119-144.  
[doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.58.110405.085705](https://doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.58.110405.085705)
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas [Multidimensional Adjustment Model of youths to the university context: Study with students of sciences and technologies versus social and human]. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518–528. [doi.org/10.1037%2F0021-9010.88.3.518](https://doi.org/10.1037%2F0021-9010.88.3.518)
- Soteri-Proctor, A. (2010). Making use of qualitative tools: towards a fuller understanding of the voluntary sector's engagement with public service delivery. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 411–424.  
[doi.org/10.1080%2F13645570903491526](https://doi.org/10.1080%2F13645570903491526)
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42. [doi.org/10.1016%2Fj.jrp.2007.03.004](https://doi.org/10.1016%2Fj.jrp.2007.03.004)
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.

- Swanson, D. (2006, April). *Engaging the Ivory Tower*. In ‘Sociology and Anthropology’ section. Western Social Science Association convention. Phoenix, Arizona.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and Subjective Well-Being Around the World. *Personality Processes and Individual Differences*, 101(2), 354-365.
- The European Higher Education Area. (1999). *Tratado de Bolonha*. Retrieved from [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- Tieu, T-T, Pancer, S. M., Pratt, M. W., Wintre, M. G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2010). Helping out or hanging out: the features of involvement and how it relates to university adjustment. *Higher Education*, 60(3), 343-355. doi.org/10.1007%2Fs10734-009-9303-0
- Unesco (1998, Octubre). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., DeWitte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. doi.org/10.1080%2F02678370802393672
- Van den Broeck, A., Cuyper, N., & Witte, H. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands–Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(6), 735-759. doi.org/10.1080%2F13594320903223839
- Van Horn, J., Taris, T., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2004). The structure of occupational well-being. A study among Dutch teachers. In *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.

doi.org/10.1348%2F0963179041752718

Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life span.

*Journal of Gerontology: Social Sciences*, 55(5), S308–S318.

doi.org/10.1093%2Fgeronb%2F55.5.S308

Veiga, S. (2008). *O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em*

*actividades extra-curriculares no empowerment psicológico e no desenvolvimento*

*cognitivo-vocacional*. [The impact of university student involvement in

extracurricular activities on psychological empowerment and cognitive and

vocational development] (Doctoral thesis, Porto University, Portugal).

Wann, D. L., & Weare, S. (2009). Understanding the Relationship between Sport Team

Identification and Dimensions of Social Well-being. *North American Journal of*

*Psychology*, 11 (2), 219-230.

Weare, K. (2010). Promotion mental health through schools. In P. Aggleton, C.

Dennison & I. Warwick (Eds), *Promoting Health and Well-being through Schools*.

(pp.24-39). Oxon: Routledge

Westerhof, G., & Keyes, C. L. M. (2009). Mental Illness and Mental Health: The Two

Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(2)110-

119. doi:10.1007/s10804-009-9082-y

Wilson, J. 2000. Volunteering. *Annual Review of Sociology*. 26(1), 215-240.

doi.org/10.1146%2Fannurev.soc.26.1.215

Windsor, T. D., Anstey, K. J., & Rodgers, B. (2008). Volunteering and *psychological*

*well-being* among young-old adults: How much is too much? *The Gerontologist*,

48(1), 59–70. doi.org/10.1093%2Fgeront%2F48.1.59

Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The Psychology of Academic Achievement *Annual*

*Review of Psychology*, 61(1), 653-678.

doi.org/10.1146%2Fannurev.psych.093008.100348

- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *In International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. doi.org/10.1037%2F1072-5245.14.2.121.
- Zijlstra, F., & Sonnentag, S. (2006). After work is done: psychological perspectives on recovery from work. *In Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 129-138. doi.org/10.1080%2F13594320500513855

## ANEXO 1 - Protocolo de Investigação

---





## INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA da EDUCAÇÃO

A presente investigação insere-se no âmbito de um curso de doutoramento. Através desta investigação procuramos estudar o modo como os estudantes de ensino superior vivem a sua relação com as tarefas académicas e a sua perspectiva quanto a práticas de voluntariado.

As vivências académicas podem ser processos exigentes e/ou desafiadores. A forma como cada estudante gere o seu percurso e lida com diversas oportunidades, pode influenciar o seu Bem – Estar. Como tal, uma maior compreensão destes processos poderá contribuir para a promoção de atitudes e escolhas mais estimulantes e preditoras de mais e melhor Bem-Estar, nos estudantes do ensino superior.

**A sua colaboração, que desde já agradecemos, é, deste modo, fundamental.**

Não há respostas certas nem erradas, pois cada estudante tem a sua forma de viver e sentir as tarefas em que se envolve. **TODA A INFORMAÇÃO É ANÓNIMA E CONFIDENCIAL**, sendo apenas utilizada para fins estatísticos, no contexto desta investigação.

**É muito importante que leia atentamente e responda a todas as questões. Deixar questões em branco inutiliza todo o questionário e impossibilita que as suas respostas sejam incluídas na investigação.** Quando não tiver certeza acerca da resposta, por favor, responda aproximadamente.

Dado tratar-se de um estudo de carácter longitudinal, iremos solicitar-lhe que volte a colaborar numa 2ª etapa. Para essa etapa é **indispensável que preencha o nº de código.**

**Muito obrigada.**

Célia Figueira

(2009)

## I. Dados Sobre o Trabalho Académico

### A: Descrição do Trabalho Académico (Chambel & Curral, 2005)

Nesta secção pedimos-lhe, num primeiro momento, que descreva o seu trabalho enquanto estudante do Ensino Superior. Por favor, indique qual o seu grau de acordo ou de desacordo em relação a cada uma das frases que se seguem.

	Discordo	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo
1. <i><b>Eu tenho que estudar demasiado.</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
2. <b>Eu sei que métodos devo usar para estudar para cada cadeira.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
3. <i><b>O meu curso exige que trabalhe duramente.</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
4. Os recursos informáticos para os alunos utilizarem são suficientes.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
5. <i><b>No meu curso tenho uma grande quantidade de coisas para fazer</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
6. <i><b>Não tenho tempo para fazer todo o meu trabalho.</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
7. Há espaço suficiente para os alunos trabalharem.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
8. <i><b>É difícil ter tempo para estudar para todas as cadeiras do mesmo semestre.</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
9. <i><b>Sinto que não tenho tempo para estudar tudo o que preciso.</b></i>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
10. Na faculdade há espaço para as actividades extra-escolares.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
11. <b>Eu sei como adquirir os conhecimentos exigidos em cada cadeira.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
12. As salas de aula são confortáveis.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
13. <b>É claro para mim o que os professores consideram ser um desempenho aceitável, por parte dos seus alunos.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
14. Há salas de aula em número suficiente.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
15. <b>Neste curso é possível saber como organizar o trabalho das diferentes cadeiras em cada semestre.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
16. São-me dadas informações por diferentes professores que são incompatíveis entre elas.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

	Discordo	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo
Continuação...					
17. São exigidos conhecimentos na avaliação das cadeiras, que não são compatíveis com a bibliografia disponibilizada.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
18. A biblioteca está bem fornecida com livros e revistas	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
19. <b>Eu sei qual a melhor estratégia para realizar este curso.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
20. <b><i>Eu não tenho tempo suficiente para estudar tudo aquilo que me exigem</i></b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
21. Nesta faculdade existem boas condições de estudo.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
22. Eu sei como posso organizar o estudo de diferentes matérias da mesma cadeira.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
23. <b>A faculdade é um local agradável.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
24. <b><i>Eu não tenho tempo suficiente para realizar todas as tarefas que me exigem.</i></b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
25. <b>Em cada cadeira, é possível saber como organizar o trabalho exigido.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
26. Na faculdade há espaço para as actividades escolares.	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
27. <b>Eu sei como posso organizar o estudo das diferentes cadeiras do mesmo semestre/ano.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>
28. <b>Eu sei o que cada professor exige para realizar a sua cadeira.</b>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>5</sub>

## B. Reciprocidade no trabalho académico (Schaufeli, 2006)

Nesta secção pedimos-lhe que avalie as relações que estabelece com os seus professores, com os seus colegas e com a escola no dia-a-dia do trabalho académico. Por favor responda a todos os itens assinalando com um X a resposta que melhor o descreve na sua actividade profissional.

	Nunca	Raramente	Às Veze	Frequentemente	Quase sempre
1. Com que frequência sente que investe mais na relação com os <b>professores</b> do que recebe em troca?	1	2	3	4	5
2. Com que frequência sente que dá muito de si comparado com o que recebe dos <b>professores</b> ?	1	2	3	4	5
3. Com que frequência sente que dedica aos seus <b>professores</b> muito tempo e atenção, mas recebe pouco reconhecimento e apreciação deles?	1	2	3	4	5
4. Com que frequência sente que investe mais na relação com os <b>colegas</b> do que recebe em troca?	1	2	3	4	5
5. Com que frequência sente que dá muito de si comparado com o que recebe dos <b>colegas</b> ?	1	2	3	4	5
6. Com que frequência sente que dedica aos seus <b>colegas</b> muito tempo e atenção, mas recebe pouco reconhecimento e apreciação deles?	1	2	3	4	5
7. Com que frequência sente que investe mais na relação com a sua <b>faculdade</b> do que recebe em troca?	1	2	3	4	5
8. Com que frequência sente que dá muito de si comparado com o que recebe da sua <b>faculdade</b> ?	1	2	3	4	5
9. Com que frequência sente que dedica a esta <b>faculdade</b> muito tempo e atenção, mas recebe pouco reconhecimento e apreciação dele?	1	2	3	4	5

**C: Suporte Social** (Karasek,1990, adap. por Chambel & Curral, 2005)

Nesta secção pedimos-lhe que reflecta sobre as fontes de suporte social que estão presentes na realização do seu trabalho como estudante. Não existem respostas correctas ou erradas. Por favor, responda a todas as questões marcando X na resposta que melhor descreve a sua situação.

1	2	3	4
Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito

1. Os meus professores preocupam-se com o meu bem-estar.	1	2	3	4
2. Os meus professores prestam atenção às coisas que eu digo.	1	2	3	4
3. Eu estou exposto(a) ao conflito ou hostilidade por parte dos meus professores.	1	2	3	4
4. Os meus professores ajudam-me na realização do trabalho.	1	2	3	4
5. Os meus professores conseguem que os alunos trabalhem em conjunto.	1	2	3	4
6. Os meus colegas são competentes na realização do seu trabalho.	1	2	3	4
7. Os meus colegas interessam-se pessoalmente por mim.	1	2	3	4
8. Eu estou exposto(a) a conflitos ou hostilidade por parte dos meus colegas..	1	2	3	4
9. Os meus colegas são simpáticos.	1	2	3	4
10. Os meus colegas encorajam-se uns aos outros a trabalhar em conjunto.	1	2	3	4
11. Os meus colegas ajudam-me na realização do trabalho.	1	2	3	4

## D: Atitudes face ao trabalho académico (Schaufeli, 2002)

Nesta secção queremos compreender **como estudantes encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto.**

Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se *nunca* teve esse sentimento, escreva “0” (zero) no espaço que precede a frase. Se já tem tido esse sentimento, escreva o número (de 1 a 6) que melhor descreve *com que frequência* se sente dessa forma.

### COM QUE

### FREQUÊNCIA:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez, ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

- 
1. Sinto-me emocionalmente esgotada (o) pelo meu trabalho
  2. Quando estou a trabalhar nas aulas, sinto-me cheia (o) de energia.
  3. Sinto-me desgastada (o) no fim do dia de aulas
  4. Considero que o trabalho que realizo tem significado e objectivos
  5. Sinto-me fatigada (o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de aulas
  6. No meu trabalho, sinto-me forte e com vigor
  7. Tenho perdido o interesse pelo curso.
  8. Estou entusiasmada (o) com o meu trabalho
  9. Ter actividades da escola todo o dia é realmente uma pressão para mim.
  10. O meu trabalho inspira-me
  11. Sinto-me esgotada (o) pelo meu trabalho no curso
  12. Quando acordo de manhã, sinto-me bem por ir para as aulas
  13. Perdi o entusiasmo pelo curso.
  14. Sinto-me contente quando estou a trabalhar intensamente
  15. Quando estou no trabalho não gosto que me incomodem com outras coisas.
  16. Tenho orgulho no trabalho que faço
  17. Eu posso trabalhar em longos períodos de tempo seguidos
  18. Tornei-me mais reticente em relação a utilidade do trabalho neste curso.
  19. Para mim, o meu trabalho é um desafio
  20. Duvido do valor e utilidade deste curso.
  21. No meu trabalho, eu sou mentalmente muito resistente
  22. No meu trabalho eu sou sempre persistente, mesmo quando as coisas não estão a correr bem.

## E: Questões relativas ao Desempenho Académico.

1. A quantas disciplinas estava inscrito no 1º semestre?
2. Quantas disciplinas fez, com êxito, no 1º semestre?
3. Qual a sua média no 1º semestre do presente ano lectivo?
4. Qual é o tempo mínimo para acabar o curso?
5. Quanto tempo total que espera vir a necessitar para acabar o curso  
(nº de anos / de semestres)?

## II. Dados sobre Prática de Voluntariado

### A: Descrição de Prática de Voluntariado

Considerando voluntariado “(...) uma acção realizada numa instituição/organização, por iniciativa própria, com compromisso e sem recompensas materiais (...)” (Piliavin, 2003), responda às questões que se seguem.

1. a) Já fez voluntariado? Sim ☐<sub>1</sub> Não ☐<sub>0</sub>

b) Faz actualmente? Sim ☐<sub>1</sub> Não ☐<sub>0</sub>

2. Independentemente de ter praticado voluntariado, preencha a tabela que se segue. Para cada área de intervenção, assinale com um X a que corresponde à sua experiência / ao seu interesse e atribua um número de 0 a 3, de acordo com a escala seguinte:

0	1	2	3
Nenhum interesse	Pouco interesse	Algum interesse	Muito interesse

Áreas de intervenção (In <i>voluntariado.pt</i> )	Já realizei voluntariado nestas áreas	Se realizasse voluntariado escolheria estas áreas	Interesse (0 a 3)
Apoio a crianças			
Apoio a idosos			
Apoio a pessoas portadoras de deficiência			
Apoio aos sem-abrigo			
Educação e alfabetização			
Humanização do acesso aos serviços públicos			
Apoio a pessoas com problemas de saúde			
Desenvolvimento Comunitário			
Exclusão social			
Protecção do ambiente			
Recuperação do património histórico e cultural			
Protecção dos animais			
Reabilitação e renovação de áreas urbanas			
Desporto			
Minorias étnicas e imigrantes			
Florestas			
Apoio a actividades de lazer e tempos livres			
Saúde			
Outras			

3. Considerando **os últimos seis meses**, indique o tempo médio de prática de voluntariado que realizou:

- ☐<sub>4</sub> Mais de 3 horas por semana (em média)
- ☐<sub>3</sub> Cerca de 3 horas por semana (em média)
- ☐<sub>2</sub> Cerca de 6 horas por mês (em média)
- ☐<sub>1</sub> No total até cerca de 30 horas nestes seis meses
- ☐<sub>0</sub> Outro tempo: \_\_\_\_\_

4. Considerando a sua prática de voluntariado:

4.1 Descreva a **experiência** que considera mais relevante (**referindo** como iniciou essa experiência, porque a considera mais relevante, aspectos mais e menos positivos dessa experiência).

---

---

---

---

4.2 Que **dificuldades** encontrou/sentiu? (**descrever** como ultrapassou essas dificuldades).

---

---

---

---

4.3. Já participou em alguma **formação** no âmbito do voluntariado ou que tenha contribuído positivamente para essa prática?

Não ☐<sub>0</sub>

Sim ☐<sub>1</sub> Onde? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo (em anos ou meses)? \_\_\_\_\_

Quantas horas de formação \_\_\_\_\_



## B. Inventário das Funções do Voluntariado (VFI; Clary *et al.* 1998, adap. por Joaquim & Pinheiro, 2007)

As afirmações que se seguem referem-se a possíveis motivações que levam as pessoas a realizar trabalho de voluntariado. De acordo com uma escala de respostas que varia de 1 (nada verdadeiro) a 7 (totalmente verdadeiro) indique até que ponto cada uma das afirmações seguintes descreve **o que o leva ou levaria a ser voluntário**. Por favor, responda honestamente a todas as questões.

	1	2	3	4	5	6	7		
	Nada Verdadeiro			Moderadamente Verdadeiro			Totalmente Verdadeiro		
1. O voluntariado pode ajudar-me a entrar num lugar onde gostaria de trabalhar.			1	2	3	4	5	6	7
2.Os meus amigos também são voluntários.			1	2	3	4	5	6	7
3.Estou preocupado(a) com aqueles que são menos afortunados que eu.			1	2	3	4	5	6	7
4.Pessoas que me são próximas querem-me para voluntário(a).			1	2	3	4	5	6	7
5.O voluntariado faz-me sentir importante.			1	2	3	4	5	6	7
6.Conheço pessoas que partilham o interesse pelo serviço à comunidade.			1	2	3	4	5	6	7
7.Quando me sinto mal o voluntariado ajuda-me a esquecer isso.			1	2	3	4	5	6	7
8. Estou preocupado(a) com o grupo que especificamente vou/estou a apoiar.			1	2	3	4	5	6	7
9.Sendo voluntário posso sentir-me menos só.			1	2	3	4	5	6	7
10.No voluntariado posso fazer novos contactos que me podem ajudar no meu trabalho ou carreira.			1	2	3	4	5	6	7
11.Fazer trabalho de voluntariado pode atenuar alguma da culpa que sinto por ser mais afortunado(a) que outros.			1	2	3	4	5	6	7

1 Nada Verdadeiro	2	3	4 Moderadamente Verdadeiro	5	6	7 Totalmente Verdadeiro		
<i>Continuação...</i>								
12.No voluntariado posso aprender mais acerca da causa para a qual estou a trabalhar.		1	2	3	4	5	6	7
13.O voluntariado aumenta a minha auto-estima.		1	2	3	4	5	6	7
14.O voluntariado ajuda-me a ganhar uma nova perspectiva sobre as coisas.		1	2	3	4	5	6	7
15.O voluntariado permite-me explorar diferentes opções de carreira.		1	2	3	4	5	6	7
16.Sinto compaixão pelas pessoas com necessidades.		1	2	3	4	5	6	7
17.Pessoas de quem sou próximo assumem um papel importante no serviço à comunidade.		1	2	3	4	5	6	7
18.O voluntariado permite-me aprender coisas importantes, directamente, através da experiência.		1	2	3	4	5	6	7
19.Sinto que é importante ajudar os outros.		1	2	3	4	5	6	7
20.O voluntariado ajuda-me a lidar com os meus problemas pessoais.		1	2	3	4	5	6	7
21.O voluntariado vai ajudar-me a ser bem sucedido(a) na profissão que eu escolher.		1	2	3	4	5	6	7
22.Ao realizar voluntariado posso fazer algo por uma causa que é importante para mim.		1	2	3	4	5	6	7
23.O voluntariado é uma actividade importante par as pessoas que melhor conheço.		1	2	3	4	5	6	7
24.O voluntariado é uma boa forma de escapar aos meus próprios problemas.		1	2	3	4	5	6	7

1 Nada Verdadeiro	2	3	4 Moderadamente Verdadeiro <i>Continuação...</i>	5	6	7 Totalmente Verdadeiro		
25.No voluntariado posso aprender a lidar com uma variedade de pessoas.		1	2	3	4	5	6	7
26.O voluntariado faz-me sentir necessário.		1	2	3	4	5	6	7
27.O voluntariado faz-me sentir melhor comigo próprio.		1	2	3	4	5	6	7
28.A experiência de voluntariado vai ser útil no meu currículo.		1	2	3	4	5	6	7
29.O voluntariado é uma forma de fazer novos amigos.		1	2	3	4	5	6	7
30.No voluntariado posso explorar as minhas próprias forças.		1	2	3	4	5	6	7

**C. De uma maneira geral até que ponto está satisfeito com as actividades de voluntariado que realiza ou realizou?**

Nada satisfeito												Muitíssimo satisfeito
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

**D. Tendo em conta a sua experiência de voluntariado até que ponto a recomendaria a outros estudantes do ensino superior?**

Nunca recomendaria												Recomendaria Sempre
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

### III. Dados Sobre Percepção de Bem Estar

**MCH-LF** (Keyes, 2008; trad. e adap. de Figueira, Pinto, & Gregg, 2009)

EWB1. Nos últimos trinta (30)dias, quantas vezes se sentiu...

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
a. ...alegre?	1	2	3	4	5
b. ...de bom humor?	1	2	3	4	5
c. ...extremamente feliz?	1	2	3	4	5
d. ...tranquilo(a)?	1	2	3	4	5
e. ...satisfeito(a)?	1	2	3	4	5
f. ...cheio de energia?	1	2	3	4	5

EWB2. Usando uma escala de 0 a 10, em que 0 significa “a pior vida possível” e 10 significa “a melhor vida possível,” com classifica a sua vida nestes dias?

A PIOR												A MELHOR
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

PWB. Por favor indique, o quanto concorda ou discorda com cada uma das afirmações seguintes.

	CONCORDO				DISCORDO		
	Muito	Em Parte	Um Pouco	Não Sei	Um Pouco	Em Parte	Muito
1. Gosto da maior parte da minha personalidade.	1	2	3	4	5	6	7
2. Quando penso na minha vida, fico satisfeito(a) com o modo como as situações ocorreram até agora.	1	2	3	4	5	6	7
3. Algumas pessoas vagueiam sem rumo pela vida, mas eu não sou uma delas.	1	2	3	4	5	6	7
4. As exigências do dia-a-dia, frequentemente, deitam-me abaixo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Em muitos aspectos sinto-me desapontado(a) com os objectivos alcançados na vida.	1	2	3	4	5	6	7
6. Para mim, tem sido difícil e frustrante manter relações próximas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Vivo a vida um dia de cada vez e não penso muito no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
8. Em geral, sinto que estou no comando da situação em que vivo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sou bom (boa) as gerir as responsabilidades do dia-a-dia.	1	2	3	4	5	6	7
10. Por vezes sinto como se já tivesse feito tudo o que há para fazer na vida.	1	2	3	4	5	6	7
11. Para mim, a vida, tem sido um contínuo processo de aprendizagem, mudança e crescimento.	1	2	3	4	5	6	7
12. Penso que é importante ter novas experiências que desafiem o modo como penso sobre mim e sobre o mundo.	1	2	3	4	5	6	7

(PWB *continuação*)

	CONCORDO			Não Sei	DISCORDO		
	Muito	Em Parte	Um Pouco		Um Pouco	Em Parte	Muito
13. As pessoas descrever-me-ão como uma pessoa que partilha e está disposta a dividir o meu tempo com os outros.	1	2	3	4	5	6	7
14. Há muito tempo que desisti de tentar grandes investimentos ou mudanças na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
15. Tenho tendência a ser influenciado(a) por pessoas com opiniões fortes.	1	2	3	4	5	6	7
16. Não experimentei muitos relacionamentos calorosos e de confiança com outros.	1	2	3	4	5	6	7
17. Confio nas minhas opiniões, mesmo que sejam diferentes da forma como a maioria das outras pessoas pensa.	1	2	3	4	5	6	7
18. Julgo-me pelo que eu considero ser importante, não pelos valores que os outros julgam ser importantes.	1	2	3	4	5	6	7

SWB. Por favor indique, o quanto concorda ou discorda com cada uma das afirmações seguintes.

	CONCORDO			Não Sei	DISCORDO		
	Muito	Em Parte	Um Pouco		Um Pouco	Em Parte	Muito
1. Um mundo é complexo demais para mim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Não sinto que pertença a algo que chamaria comunidade.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pessoas que fazem um favor não esperam nada em troca.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tenho algo com valor para oferecer ao mundo.	1	2	3	4	5	6	7

	CONCORDO			Não Sei	DISCORDO		
	Muito	Em Parte	Um Pouco		Um Pouco	Em Parte	Muito
5. O mundo está a tornar-se um lugar melhor para todos.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sinto-me próximo de outras pessoas da minha comunidade.	1	2	3	4	5	6	7
7. As minhas actividades diárias não contribuem com nada de útil para a minha comunidade.	1	2	3	4	5	6	7
8. Não consigo compreender o que está a acontecer no mundo.	1	2	3	4	5	6	7
9. A sociedade parou de progredir.	1	2	3	4	5	6	7
10. As pessoas não se preocupam com problemas alheios.	1	2	3	4	5	6	7
11. A minha comunidade é uma fonte de conforto.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tento pensar e entender o que poderá acontecer na nossa comunidade.	1	2	3	4	5	6	7
13. A sociedade não está a melhorar para pessoas como eu.	1	2	3	4	5	6	7
14. Acredito que as pessoas são bondosas.	1	2	3	4	5	6	7
15. Não tenho nada de importante para contribuir para a sociedade.	1	2	3	4	5	6	7

#### IV. Dados Demográficos

**1. Código** (Quatro últimos dígitos do BI)

**Sexo:** Masculino ☐<sub>1</sub> Feminino ☐<sub>2</sub>

**Idade:**

**Estabelecimento de Ensino que frequenta:**

**Curso que frequenta:**

**Ano que frequenta:**

**Durante o ano lectivo tem local de residência diferente do seu agregado familiar?** Sim ☐<sub>1</sub> Não ☐<sub>0</sub>